محسن بن الحطاب التومي

تعليم التّفكير الفلسفيّ والسّياق الثّقافي العربي: أيّ دور للمعطّلات الثّقافيّة؟

مقدّمات في الحداثات التّطبيقيّة





المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies

تعليم التّفكير الفلسفيّ والسّياق الثّقافي العربي: أيّ دور للمعطّلات الثّقافيّة؟

مقدّمات في الحداثات التّطبيقيّة

=====================

محسن بن الحطاب التومي

سلسلة أطروحات الدكتوراه

تتبنى السلسلة نشر ما هو نوعي في رسائل الدكتوراه سواء أكانت مقدمة في الجامعات العربية أم الأجنبية إذا توافقت مواضيعها مع اهتمامات المركز؛ غير أنها لا تنظر إلا في الأطروحات التي تصله بالعربية سواء أكانت مكتوبة بالأصل بالعربية أم مترجمة إليها. وينتقي المركز الأفضل والأكفأ علميًا ضمن أولوياته في مجالات حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية العربية، ويندرج في إشكالية المركز الأساسية المتركزة حول استئناف النهضة الفكرية والعلمية العربية، ومعالجة قضايا الوطن العربي ومجتمعاته. ويقوم بتحكيمها تحكيمًا إضافيًا لفائدة الكتاب.

الفهرسة في أثناء النشر إعداد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

التومي، محسن بن الحطاب

تعليم التفكير الفلسفي والسياق الثقافي العربي: أي دور للمعطلات الثقافية؟: مقدمات في الحداثات التطبيقية/ محسن بن الحطاب التومي.

(سلسلة أطروحات الدكتوراه)

يشتمل على ببليوغرافية.

ISBN 978-614-445-340-7

1. الفلسفة – تعليم وتدريس. 2. التفكير – فلسفة. 3. الذاكرة – فلسفة. أ. العنوان. ب. السلسلة.

107

العنوان بالإنكليزية

Constraints in Teaching Philosophy in the Arab Cultural Context:
Introduction to Applied Modernities

by Mohsen Ben El-Hattab El-Toumi

الناشر

المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

شارع الطرفة – منطقة 70 وادي البنات – ص. ب: 10277 – الظعاين، قطر –

هاتف: 00974 40356888

جادة الجنرال فؤاد شهاب شارع سليم تقلا بناية الصيفي 174

ص. ب: 4965 11 رياض الصلح بيروت 2180 1107 لبنان

هاتف: 8 1991837 00961 فاكس: 1991839 00961

البريد الإلكتروني:
beirutoffice@dohainstitute.org

الموقع الإلكتروني:
www.dohainstitute.org

الطبعة الأولى

بيروت، أيار/ مايو 2020

إهداء

إلى أمي وأبي، وفاءً بعهد...
إلى زوجتي وأبنائي، محبة واعترافًا
إلى أخي وخالي، تشرفًا وتشريفًا
إلى كل من حمل اسم عائلتي حسبًا ونسبًا

شكر وعرفان

الشكر الموصول بخاصة إلى الأستاذ مراد بهلول، لتفضله بقبول الإشراف على هذا العمل، ولما خصني به من تأطير علمي وتوجيه منهجي سخي، وأخص بالشكر الثقة التي منحني إياها، وتفهُّمه خصوصية تجربتي، ودفعه المعنوي الدائم.

وشكرًا لمعلمِيَّ وأساتذتي، ولقسمَي الفلسفة وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، ولأصدقائي في الإدارة الجهوية للتعليم بقبلي وقابس.

أشكر أبنائي وبناتي الذين رافقوني على امتداد هذه الرحلة الممتعة في رحاب تدريس مادة الفلسفة بالمعاهد الثانوية.

كما أشكر السيدة مفيدة قوشة، وللإخوة علي، وحافظ، وشكري، ومنير، وبشير ومحفوظ...

شكرًا للقائمين كلهم على المكتبات والمراكز البحثية التي تيسرت لي الاستفادة من خدماتها، وأخص بالذكر منها: مكتبة الكلية، دار الكتب الوطنية، مكتبة المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر في باردو، مكتبة المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية في تونس، مكتبة نهج غاريبالدي، مكتبة مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، المكتبة الجهوية في قابس، مكتبة المعهد العالي للفنون والحرف في قابس، مكتبة المركز الوطني لتكوين المكونين وهندسة التكوين في قرطاج، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية في اليونسكو والأرشيف الوطني التونسي.

شكرًا لكل الأصدقاء، وأخص منهم رفقاء مقهى «الكوستا» في الدوحة ومقهى «روجينا» في قابس.

شكرًا للأساتذة أعضاء اللجنة الموقرة التي اضطلعت بقراءة هذا العمل ومناقشته.

لا يفوتني في الختام أن أتوجه بجزيل الشكر إلى المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات أن شرفني بقبول نشر هذا العمل ونقله من صيغته الأصلية كأطروحة جامعية وقعت مناقشتها بتاريخ 17 كانون الأول/ديسمبر 2015 إلى كتاب مندرج ضمن «سلسلة أطروحات الدكتوراه».

المحتويات

الملاحق

ثبت المصطلحات

المراجع

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة
موضوع البحث ومبرراته

انطلاقًا من معايشة لصيقة بالشأن الفلسفي تعلُّمًا وتعليمًا وإشرافًا بيداغوجيًّا وبحثًا علميًّا امتدت على ثلاثة عقود، واعتمادًا على مقاربة كيفية متداخلة المناهج جمعت بين دراسة الحالة والملاحظة المباشرة والمقابلة والاستبيان، تسعى هذه الأطروحة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: أي منزلة للفلسفة ضمن السياق الثقافي التونسي؟ كيف نفهم العوائق الثقافية المعطِّلة تدريسها في المعاهد الثانوية التونسية؟ وأي دور للتفاعل بين المكونات الوجدانية والمكونات المعرفية داخل هذه العوائق الثقافية؟

انتهينا إلى أن المشكل ليس في الفلسفة ذاتها بقدر ما هو في السياق وفي الوسائط، فالنصوص التأسيسية لهذه الثقافة العربية تنخرط بشكل واضح في تثمين العقل والنظر والتأمل والاعتبار، ولكن الممارسات التطبيقية تكشف عن كثير من الخشية والتظنن والاحتراس في التعامل مع الفلسفة والتفلسف والفلاسفة، يعود أساسًا إلى توتر تاريخي في العلاقة بين العقل والنقل، وبين الحكمة والشريعة، وبين الفلسفة والدين. وقد افترضنا أن هذا التوتر لا تستوفيه الأسباب المعرفية المحض بقدر ما يمكن إرجاعه إلى دوافع وجدانية نفسية، ففي ضوء مجلوبات العلوم المعرفائية، لم يعد من الممكن تناسي الدور المحوري الذي تضطلع به الجوانب الوجدانية في نشاطاتنا المعرفية وعملياتنا الذهنية تعطيلًا ودفعًا، تيسيرًا ومنعًا.

لبلورة هذه المفارقة وللسيطرة عليها فهمًا وتفسيرًا، تحليلًا وتأويلًا، وبناء على مقاربة مركبة متعددة المنهج والمرجعية، حاولنا بناء مفهوم «المعطلات الثقافية» بما يقوم عليه من تفاعل جدلي مركب بين البنى الثقافية العميقة واللاوعي الجمعي والذاكرة الوجدانية. ومن خلال تطويع هذا المفهوم إجرائيًّا، سعينا إلى تشخيص أزمة تدريس الفلسفة ضمن السياق الثقافي العربي، ثم تفسيرها ومحاولة فهمها، علّنا ننتهي إلى تحديد شروط تجاوزها.

أولًا: الفلسفة والسياق الثقافي

يشهد تاريخ الفلسفة على بداياتها الصعبة والعسيرة، فقد اقترنت دائمًا، ومنذ لحظتها الإغريقية، بكثير من الأزمات والتحديات التي لا تزال قائمة إلى اليوم، فولادة الفلسفة، بما هي تعبير رمزي ثقافي ونمط مخصوص من التفكير، ظلت في أغلب الحالات ولادة عسيرة ومورطة في كثير من المواجهات والصراعات، ومستهدَفة بشتى الاتهامات والاعتراضات ومحاولات التبخيس والاستبعاد. كذلك الحال تقريبًا بالنسبة إلى ظهور الفلسفة بما هي مادة تعلمية أو اختصاص معرفي دراسي (School Discipline): فهذه المنزلة المتأزمة للفلسفة داخل الثقافة السائدة قد انسحبت على منزلتها ضمن المؤسسة التعليمية واقترنت بكثير من

التردد والتشكك والعوائق والمعطلات.

إذا سلّمنا بأن راهن الفلسفة في الثقافة العربية عمومًا وفي مؤسساتنا التربوية على وجه الخصوص، يشهد بوجود هذه الأزمة، فبأي معنى يمكن أن نفهمها: هل تعود إلى أسباب من خارج الفلسفة أم من داخلها؟ هل هي مجرد أزمة ديداكتيكية بيداغوجية أم هي أزمة مؤسساتية سياسية؟ هل هي أزمة برهان أم أزمة وجدان أم الاثنان معًا؟ هل هي أزمة عالمية وكونية أم هي أزمة خاصة ببنية الفكر العربي دون سواه؟

إذا ألزمنا أنفسنا طريقة مركبة في التفكير (مثلما سنبرر ذلك لاحقًا)، فإننا لا بد من أن نقر أولًا بوجاهة نسبية لكل من هذه الأسباب والتأويلات، وأن نؤكد ثانيًا حاجتنا إليها جميعها. ومع ذلك، ومن دون أن نستبعد بقية المداخل، فإننا «نرشح الافتراض الثقافي مدخلًا جديدًا في مقاربة هذه الأزمة»، أي أننا – من دون أن نقع في ضرب من الاختزال أو التناول الأحادي الجانب للمسألة في هذا البحث – سنحاول اقتراح «مدخل جديد لها»، وهو المدخل النفسي – الثقافي، ونعني بذلك أن المقاربات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية التي انشغلت بإشكاليات النهضة والتحديث والتقدم منذ أواخر القرن الثامن عشر، قد نالت حظًّا وافرًا من الاهتمام. وفي المقابل، فإن العوامل النفسية والثقافية، وعلى الرغم مما تحظى به من أهمية خاصة من جهة طابعها المبدئي والاستراتيجي، فقد ظلت مع ذلك مهمشة.

على الرغم من أن السياق العام السائد اليوم، بما يقوم عليه من عولمة وثورة اتصالية ومعلوماتية ...إلخ، لم يعد يعطي الأيديولوجيا وقوة الأفكار أهمية كبيرة، حتى أننا بتنا نتحدث عن «موت الأيديولوجيا» و«اندثار السرديات الكبرى» أمام هيمنة السلوك الاستهلاكي وقيم البذخ المادي وأولوية نظام السلع والأشياء على حساب نظام الثقافة والأفكار. على الرغم من ذلك كله، وربما بسبب ذلك، فإننا نعتقد بأنه لا تزال للأفكار قوة تأثير بالغة وإن لم تتخذ شكلًا عقليًا ومنطقيًّا وعلميًّا ولبست رداء التمثُّل والتصور والاعتقاد والرأي والموضة والإشهار، أو الأحكام المسبقة والاتجاه. الثقافي يعود من جديد، وما سُمي «المنعطف الثقافي» زمن العولمة يمكن أن يتخذ شكلًا غير معهود وأن يؤدي أدوارًا غير متوقعة.

إذًا، ومن دون أن نسقط في ضرب من التعامل السحري مع مفهوم الثقافة، فإننا ندعي بأن هذا المفهوم إذا ما شددناه إلى أحدث مجلوبات علم النفس المعرفائي (Cognitive Psychology)، فإنه يمكن أن يصبح أداة تحليل على درجة عالية من الإجرائية والقدرة التفسيرية للظواهر الإنسانية عمومًا والتربوية منها على وجه الخصوص، فهذا البحث يسلّم بأن بناء الثقافة، ثقافة الطفل، ثقافة الديمقراطية، ثقافة النقد والحوار والتواصل، ثقافة العقل والعقلانية والحداثة والتنوير، ثقافة الفلسفة... مشروط إلى حد كبير بمواجهة المعوِّقات النفسية والثقافية تشخيصًا وفهمًا وتفسيرًا... فتجاوزًا.

لكن، ماذا نعني تحديدًا بالسؤال التربوي للثقافة؟

يعود اهتمامنا بالثقافة وبعلم النفس الثقافي عمومًا وبهذا التقاطع بين الثقافي والتربوي على وجه الخصوص، إلى انشغالنا بمجلوبات العلوم المعرفائية [1](Cognitive Sciences) الواعدة، وبإمكانات الاستفادة منها وسبل هذه الاستفادة في مجال العلوم الإنسانية وعلوم التربية وتعلمية الفلسفة، ففي مستوى إعدادنا شهادة الدراسات المعمقة[2]، كنت قد اهتممت بعلاقة «التربية - الحداثة»، وتبين لنا أن أهم وجوه العلاقة بين التربية والحداثة وأخطرها هي تلك التي تمر عبر الثقافة. كما كنا تنبّهنا إلى الأهمية الإجرائية لمفهوم «التمثُّلات الاجتماعية» وإلى طاقته التفسيرية الهائلة في مجال العلوم الانسانية. ثم نبّهنا، في مستوى نتائج البحث وتوصياته، إلى ضرورة الاشتغال العلمي الدقيق والمعمق على «الآليات الداخلية التي تخضع لها هذه التمثُّلات». ولعل أهم ما يمكن أن نساهم من خلاله في هذا المجال هو الشروع في الاهتمام بالجانب الوجداني من هذه التمثُّلات والمساهمة في رصد ديناميات تفاعله مع الجوانب المعرفية، فبالنظر إلى ما تراكَمَ إلى زمننا من بحوث ودراسات وتجارب في غاية الأهمية في مجال ما سمي «الذكاء الوجداني»

أو «الذكاء العاطفي»، يبدو أنه آن الأوان للشروع فعليًا في النظر إلى التمثّلات الاجتماعية وإلى العوائق الثقافية نظرة أشمل تأخذ في الاعتبار الجوانب الوجدانية في تركيبتها وفعلها إلى جانب المكونات المعرفية.

أما في مستوى البحث الحالي، فسأهتم بموضوع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بتونس وعلاقته بالسياق الثقافي العام، لأواصل النظر في علاقة التربية بالثقافة والتثبت مما إذا كانت الثقافة السائدة عندنا تمثل أرضية دفع لتدريس الفلسفة أم عائقًا دونه؟

إن مثل علاقة التربية بالحداثة كمثل علاقة الشيء بأهم شروط إمكانه، فمشاريع التحديث الكبرى تمر ضرورةً عبر التربية التي تعَدُّ أداةً نافذة وفاعلة في سيرورات التحديث، سواء بمضامينها وبرامجها أم بطرائقها ووسائلها. أما من جهة البرامج، فيكفي أن نعود مثلًا إلى غايات تدريس مادة الفلسفة بالثانوي (الملحق (3))[3] كما شرعت في تونس، حتى نتأكد من انخراط المشروع التربوي التونسي المبدئي ضمن الخيار العقلاني والحداثي. وأما من جهة الطرائق البيداغوجية والوسائل، فإننا نذهب إلى ما ذهب إليه مراد بهلول في أهم بحوثه[4] حينما اعتبر البيداغوجيا الفارقية[5] (Differentiated Pedagogy) رافدًا بارزًا من روافد الحداثة. وهي لذلك لا يمكن اختزالها، بأي شكل من الأشكال، بمجرد وسيلة تقنية، لأنها في جوهرها قيمة وفلسفة في الإنسان والمجتمع، فالطرائق البيداغوجية لا تختلف بأهدافها التعليمية بقدر ما تختلف بأفكارها المؤسسة لها وبأصولها القيمية والأكسيولوجية[6]. كما نبه[7] أيضًا إلى أن مسارات التحديث والعقلنة في المجال التربوي (البيداغوجيا الفارقية مثلًا) لا يمكنها أن تتحقق من تلقاء ذاتها وبصفة عفوية، لأنها مستهدفة بجملة من العوائق المؤسساتية والثقافية والأنثروبولوجية التي لا مناص من مواجهتها. لذلك، فإن البحث في العلاقة بين الحداثة والتربية ضمن السياق العربي الراهن، يؤدي بالضرورة إلى الحديث والتساؤل عن الصلات الجدلية المركبة بين الثقافي والتربوي. والسؤال العربي الراهن للحداثة هو سؤال في «شروط إمكان التحديث ومعوقاته»، فالثقافي هنا يحضر بأشكال متعددة، ومع ذلك يمكن إرجاعه إلى وجهين رئيسيين:

- حضور موجب: الثقافة بما هي شرط إمكان قيمي ومعنوي وحضاري وتأسيسي للفعل التربوي.
- حضور سالب: الثقافة بما هي معوق ذهني ومعطل وجداني يحول دون التحديث.

لا شك في أن الإقرار بوجود عوائق ثقافية ووجدانية تحول دون تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية على الوجه المطلوب، لا يمثل إلا الخطوة الأولى من هذا البحث، أي أن علينا أن نحاول تشخيص هذه العوائق الخفية وتدقيق النظر في قوانين اشتغالها واستراتيجيات فعلها وسيرورات تغيرها وآليات مقاومتها وأسباب استعصائها على التجاوز.

تحيل منزلة الفلسفة بين الوجدان والبرهان إذًا، إلى مفارقة حادة؛ إذ عادة ما تقترن كلمة «فلسفة» عندنا بالعقل والمنطق والبرهان... ولكن في الوقت ذاته، فإن المتأمل من كثب واقعَ الوضعية التربوية الخاصة بتدريس الفلسفة، لا يمكنه أن ينكر حضور البعد الوجداني والعاطفي حضورًا دائمًا، وذلك وفق أشكال عدة. فالأمر إذًا لا يتعلق بالعقلاني الخالص أو بالمعرفي المحض، وإنما بالتداخل الجدلي المركب بين المعرفي والوجداني، سواء نظرنا إليه من جهة صلة المتعلم بالمعرفة وبمسائل البرنامج أو بالمادة المدرَّسة وما يحكمها

من اتجاهات الإقبال والإدبار أو الرغبة والنفور، أو الخوف والاطمئنان ...إلخ، أو تفحصناه من جهة علاقة المتعلم بالمعلم وبالمؤسسة التربوية كلًّا وما يتوسطها من مشاعر وانفعالات وحالات وجدانية وعاطفية. وفي كلتا الحالين، فإننا نلاحظ أن الفلسفة هنا تصبح مادةً تعلمية قد شحنت معرفيًّا ووجدانيًّا، وبالتالي لا يمكن تعلمها أو تعليمها على الوجه المطلوب من دون أن نأخذ في الاعتبار هذه الجوانب الأساسية التي طالما غُيِّبَت.

ثانيًا: علاقة الفلسفة بالثقافة غير بدهية

إن مساءلة الفلسفة عن نمط حضورها ضمن النسق الثقافي العام وأشكال الصلات التي تربطها به، إنما هي في وجه من وجوهها استعادة للحوار الساخن الذي ظل قائمًا - ولا يزال - بين جوانب المعقول واللامعقول المكوِّنة مختلف أنظمة هذه الثقافة. ولئن دأبت الفلسفة على تقديم نفسها بصفتها خطاب العقل واللوغوس والمنطق والعقلانية الذي يحاول أن يحاصر الميتوس والخرافة واللامعقول، فإن هذه الثنائية (المعقول واللامعقول) ما انفكت تتغير من ثقافة إلى أخرى وتتخذ في كل مرحلة بعدًا جديدًا. ولعل ما أصبحت تتميز به اليوم هو مراجعة هذه الثنائية التقليدية في اتجاه يسعى أكثر فأكثر إلى تقريب الوعي من اللاوعي، والعقل من الرغبة، والذكاء من العاطفة، والبرهان من الوجدان. صحيح أن العقل من التفكير الفلسفي إنما هو بمثابة الجوهر والنواة الصلبة، ولكنْ صحيح أيضًا أن صورة العقل وحقيقته شهدتا - في ظل ثورة العلوم المعرفائية - تغيرات عميقة، بخاصة من جهة صلته بالعاطفة وبالوجدان. لا شك في أن لهذه التحولات العلمية الأخيرة استتباعات منهجية في غاية الأهمية: فما افترضناه من «عوائق ثقافية» مهدِّدة نشر التفلسف وانتشاره، لا يكفي أن نقاربه من جهة مكوناته المعرفية المحض. وبالرغم من سهولة الحسم المنطقي (المحاجة البرهانية) مع هذه المعوقات إلا أنها مع ذلك تظل قائمة ومؤثرة.

ولفهم هذه المفارقة، نفترض أن المكونات الوجدانية من هذه المعوقات هي التي تبدي الممانعة والاستعصاء والمقاومة الأكبر والأعمق قياسًا إلى المكونات المعرفية، ومن ثمة فإن أولوية مجابهتها تبدو لنا آكَدَ. إذًا، سواء تعلق الأمر بالتمثُّلات الاجتماعية أو بالاتجاهات والمواقف تجاه الفلسفة، أو بالعوائق الثقافية التي تعطل انتشارها، فإننا لن نقف عند المكونات المعرفية فحسب، بل سننظر إليها في تفاعلها الجدلي مع المكونات الوجدانية. ولكن كيف السبيل إلى معالجة هذه العوائق لا على نحو وصفي تأويلي اجتراري، كما هو الشأن أحيانًا مع البراديغم الوصفي أو البراديغم التأويلي (The Interpretative Paradigm) في تعامله مع الظواهر الإنسانية، وإنما على نحو مختلف تتقلص فيه مساحات التأويل لمصلحة نتائج أكثر دقةً وحسمًا وقابلية للتثبت، على نحو يستفيد أكثر ما يمكن مما تضعه أمامنا العلوم المعرفائية من ممكنات وفرص خاصة، من جهة آليات اشتغال العقل في هذا المجال؟ يمكن إذًا أن أُرجع أهم المبررات الذاتية والموضوعية التي شرعت لهذا البحث ودفعتني إلى الانخراط في مواجهته، إلى جملة من المبررات الذاتية والموضوعية.

ثالثًا: المبرر الذاتي الشخصي

يأتي هذا البحث تتويجًا لتجربة مهنية وبحثية أحسب أنها لا تخلو من غنى وثراء كانت قد امتدت على مدى عقود ثلاثة، ولا تزال، انشغلت خلالها بالشأن الفلسفي طالبًا ومتعلمًا في شعبة الفلسفة في الجامعة التونسية، ثم أستاذًا معلمًا في المعاهد الثانوية، ومتفقدًا بيداغوجيًّا للمادة وناشطًا مدنيًّا ضمن الجمعية التونسية للدراسات الفلسفية. إنها طريقتي الخاصة في الاعتراف بجميل الفلسفة، التي كان خيرها عليَّ كبيرًا، أسلوبًا في العيش والحياة ونهجًا في المعرفة والتفكير، وفي الوقت ذاته مساهمة في تطوير تعليمها وتدريسها ونشرها والاستفادة من مجلوباتها. من جهة أخرى، تزامن الانشغال بإعداد هذا البحث مع فقدان رموز بارزة في الثقافة العربية المعاصرة اقترنت أسماؤهم بأهم مشاريع النقد والتحديث عندنا، وأعني الجابري وأركون ونصر حامد أبو زيد. وقد يمثل هذا العمل المتواضع علامة وفاء وضربًا من التواصل مع أرواحهم ومواصلة لما افتتحوه من أسئلة النهوض والتحرر والتنوير.

رابعًا: المبرر الإبيستيمولوجي المنهجي

أعتبر أن أهم ما غنمْتُه من البحث الذي كنت أنجزته حول «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المدرسين وممارساتهم التربوية في المدارس الابتدائية»[8]، إنما هو برهنة أن التحديث التربوي وما يقتضيه من ممارسات وسلوكات ومواقف وتجارب... ليس شأنًا ماديًّا مرهونًا في نجاحه بتوفر شروطه فحسب (مثل اعتماد أحدث الأجهزة والتقنيات وتبنّي أحدث الطرائق البيداغوجية والمناهج)، بقدر ما هو شأن «المعنى» الذي يعطيه الفاعلون لهذا السياق، فقد نتحرك في إطار صعب ولا يتوافر على المعينات البيداغوجية الحديثة والمساعدة على التدريس وفق البيداغوجيا النشطة، ومع ذلك يمكن أن نسلك سلوكًا تربويًّا نشيطًا يكون الأداء التربوي فيه حداثيًّا. وفي المقابل، قد نوجد في ظروف مشجعة ومجهزة على أكمل وجه، ومع ذلك يظل الأداء التربوي تلقينيًّا تقليديًّا. كل ذلك يدفعنا إلى استنتاج ما يلي:

1- أن التغيير النوعي والتحديث الحقيقي طالما لم يصيبا من الفاعل التربوي منظومته الاعتقادية والقيمية وبناه التمثّلية العميقة واستراتيجياته في بناء المعنى، لن يكون تغيرًا حقيقيًّا، ولن ينعكس في سلوك الفاعلين مواقف.

2- أن المؤثر الحاسم في السلوك التربوي ليس الوضعية المادية للفعل بقدر ما هو «المعنى» الذي يعطيه الفاعلون إياها، كذلك الأمر بالنسبة إلى المعيقات الثقافية: فهي ليست خطيرة في حد ذاتها، بقدر ما تستمد خطورتها وتأثيرها من خلال المعنى والتأويل الذي نعطيها إياه. فقد تتحول بعض الأحكام المسبقة أو الأفكار النمطية السلبية تجاه الفلسفة إلى دافع للتعرف إليها والوقوف على حقيقتها.

إن إعادة الاعتبار لمسألة المعنى في فهم السلوك البشري كما تؤكده اليوم المنهجيات الوصفية، يعيد الاعتبار بدوره إلى أهمية العامل الثقافي متغيرًا وسيطًا وحاسمًا في معالجة الظواهر الإنسانية. وإذا سلمنا بأن واقع مادة الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية اليوم، واقع مأزوم، فذلك لأنه يعكس واقعًا ثقافيًّا مأزومًا، يؤكد أزمة الفكر العقلاني في المجتمعات التقليدية، فكأنما هناك سوء تفاهم صارخ بين النسقين المجتمعي والثقافي السائدين من جهة (عقلية التحريم، التقليد، الاتِّباع، التسلط، العنف، القهر...) ورهانات التفكير

الفلسفي (الاختلاف، الحرية، العقلانية، النقد، الإبداع والتجديد ...إلخ) من جهة أخرى. ذلك كله يبرر أهمية المدخل الثقافي ويؤكدها في مقاربة قضايا المعنى التي يُسبغها الفاعلون على سلوكاتهم، فقد لا تكون أسباب القصور العربي دون النهوض والتحديث والتنوير في المضامين والمشاريع بقدر ما هي قصور في المناهج والآليات.

خامسًا: المبرر الثقافي الحضاري

بعد النقد الذي وجهه جيروم برونير [9](Jerome Bruner) للتيار المعرفائي، ما انفكت أهمية المنعطف الثقافي (Le tournant culturel) في التربية وعلم النفس تزداد تأكدًا يومًا بعد يوم، ونعني بـ «المنعطف الثقافي» في هذا السياق: إيلاء الفرضية الثقافية مكانةً متقدمة أمام فرضيات التفسير التقليدية في قراءة الظواهر الإنسانية عمومًا وفهمها، وخصوصًا التربوية منها، ففي إطار السجال الفكري الدائر اليوم حول إشكالية التراث والتجديد، وبعد توفر مدونة مهمة من التراكمات المعرفية حول مشاريع النهوض والتحديث[10]، أصبح لدينا عددٌ من القراءات والافتراضات في تشخيص أزمة المجتمع العربي المعاصر: فبعضهم راهن على العامل الاقتصادي فاعلًا محدِّدًا، وبعضهم الآخر راهن على السياسي، وآخر على التكنولوجي... أما الثقافي فقلما تم إيلاؤه من الأهمية ما هو جدير به.

لكن، وعلى العكس مما هو سائد اليوم، علينا أن نتعامل مع المتغير الثقافي في أبعاده ومكوناته كلها لا أن نختزله في بُعد دون آخر، فقد سبق للجابري[11] أن انتبه إلى «البرهان» و«العرفان» و«البيان» ولم يتفطَّن إلى «الوجدان»، والسبب في ذلك ربما يعود إلى عدم تحرره من البراديغم السائد القائم على استثناء العاطفة والوجدان وتجاهلهما من العقل ومن الثقافة، وهو ما سعت العلوم المعرفائية المعاصرة إلى خلخلته وتجاوزه.

يمثل هذا البحث تواصلًا مع انشغالات بحثية سابقة وانفصالًا عنها في الوقت ذاته. من خلال بحثنا السابق ذكره، بدا لنا أن مفهوم التمثُّلات الاجتماعية في غاية الإجرائية والقدرة التفسيرية. إنه مفهوم عمال ومنتج، لم يتحدد مضمونه على نحو نهائي، بل ظل أقرب ما يكون إلى إطار عام للبحث وللنظر بما يسمح فيه من إمكانات جديدة في معالجة الظواهر الإنسانية بوجه عام ودراسة الظاهرة التربوية بوجه خاص. إذًا، يحيل تفعيل التمثُّلات الاجتماعية والمنظومات الاعتقادية ضرورة إلى تفعيل الثقافة باعتبارها منظومة المنظومات الرمزية. وما يهمنا منها في هذا السياق البحثي هو: ما يتحول منها إلى عوائق تحول دون التحديث والتقدم والنهوض على الوجه المنشود، كأن تتخذ الثقافة شكل المواقف أو الآراء أو التصورات أو الاعتقادات أو الميول والاتجاهات السلبية والمعادية للفلسفة وللتفلسف وللفلاسفة.

يستمد المبرر الثقافي لهذا البحث وجاهته إذًا من جهتين:

- تنبهنا فرضية المنعطف الثقافي إلى محدودية المقاربات التقليدية التي لا تعتبر مسألة المعنى في معالجة الظواهر الإنسانية. بيد أنه علينا ألا نسقط في اختزال من نوع جديد يكتفي من الثقافة بأبعادها المعرفائية دون الوجدانية، وبذلك نعصم أنفسنا من الوقوع في اختزالين.

- استدعاء المتغير الثقافي في فهم السلوك التربوي حيلة منهجية نحسب أنها قادرة على تحريرنا من هيمنة المعالجات الكلية (الماكرو) في اتجاه معالجة مجهرية دقيقة (الميكرو). لكأن أغلب من تناول مسألة النهضة قد اكتفى بالوصف وأدب النصيحة. قليلة هي المحاولات التي تمكنت من القطع مع البراديغم الوصفي في تناول قضايا النهوض والتحديث وانصرفت إلى التشخيص الموضوعي لأزمة المجتمعات العربية. يسمح لنا الاشتغال على الثقافي في معناه المسَيَّقِ إذًا، بإمكان الانتقال من الماكرو إلى الميكرو، من الثقافة باعتبارها إطارًا قِيْمِيًّا، كليًّا وعامًّا للفعل التربوي، إلى الميكروثقافة أو الثقافة المسيَّقة، والانتقال من الحداثة إلى التحديث ومن التحديث إلى الحداثات التطبيقية.

بناء على ما تقدم من مبررات، يراهن هذا البحث على تحقيق الأهداف الآتية:

– المساهمة في الارتقاء بتدريس الفلسفة والفكر العقلاني في البلاد العربية، بوصفه شرطًا من شروط التنوير والنهوض والتحديث والتقدم.

- المساهمة في بلورة ما سميناه «الحداثات التطبيقية»، وذلك من خلال تشخيص معوقات تحديث العقل التربوي خصوصًا والعقل العربي عمومًا.

- المساهمة في الكشف عن آليات التفاعل بين الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية التي تعتمل داخل هذا العقل.

- على مستوى المنهج، المساهمة في تطوير الآليات المنهجية للعلوم الإنسانية من خلال أنموذج بحثي كيفي تطبيقي بَيْنَتَخصصي ومتعدد المنهج.

- المساهمة في تدارك النقص الذي تشكو منه المكتبة العربية في مجال الدراسات العلمية المعنية بالتقاطع بين الثقافي والتربوي، أو ما سماه بهلول[12] «أنثروبولوجيا التعلم» وربما «التعلُّمية الثقافية»[13] (Didactique Culturelle).

أما من حيث بنية البحث المنطقية والمنهجية، فقد توزَّع البحث إلى محاور أساسية قابلة بدورها إلى الإرجاع إلى ثلاثة أقسام رئيسية: فبعد تقديم البحث من جهة مبرراته وأهدافه ورهاناته، سترسم الإحداثيات النظرية، وذلك انطلاقًا من تقديم الدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم ضبط الإشكالية وما يتفرع منها من أسئلة، ثم تقديم الفرضيات وزاوية النظر وصولًا إلى بناء الإطارين النظري والمفهومي.

سنعمد، ضمن المحور الثاني، إلى بناء الإحداثيات المنهجية للبحث من خلال لحظتين، نتولى في الأولى تقديم أساس البحث وخلفيته الإبيستيمولوجية، حيث نبيّن وجوهَ حاجة البحث وسبل استفادته من المقاربات الكيفية والتخاصصية المركبة والتفاعلية الرمزية وغيرها. أما في الثانية، فسنتولى تقديم أدوات البحث المنهجية وتمشياته الإجرائية ووصف العينات.

أما في مستوى المحور الثالث، فسنرصد واقع تدريس الفلسفة وتشخيصه في المعاهد الثانوية التونسية، سواء من جهة الخلفية التاريخية للمسألة أو من جهة حاضرها واقعًا وتمثُّلًا، ثم تحديد منزلتها بين البيداغوجي والثقافي.

سنحاول في المحور الرابع تتبع صورة تدريس الفلسفة من خلال التمثُّلات والاتجاهات السلبية تجاهها، وذلك من خلال ربطها بالسياق الثقافي، ثم سننظر بأي معنى يمكن أن تشكل عوائق ثقافية.

أما في مستوى المحور الخامس، فسنفصل تحليل مفهوم المعطلات الثقافية ونبين أهميته الإجرائية في فهم أزمة تدريس الفلسفة. سننظر في بنية العائق الثقافي ومكوناته وفي جينيالوجيا نشأته وتكونه وآليات اشتغاله

والعلاقات الجدلية بين مكوناته المعرفية والوجدانية، ثم سنحاول شده إلى السياق الثقافي، لننتهي إلى محاولة بنائه مفهوميًّا. بعد ذلك، سنبين أهمية الوعي بهذه العوائق سبيلًا إلى تطوير تدريس الفلسفة.

بعد إفراد الخاتمة وتوصيات البحث في المحور السادس، نخصص الفصلين المتبقيين للببليوغرافيا ثم للملاحق.

---

(1) لم نجد الترجمة المتداولة «العلوم العرفانية» مقابلًا دقيقًا لـ (Cognitive Sciences) ولا وافيةً بالمطلوب، لأن العرفان في اللسان العربي يمكن أن يحيل على التصوف والمعرفة الذوقية. وقد سبق للجابري أن ميَّز في **بنية العقل العربي** بين منظومات ثلاث: البيان والبرهان والعرفان، في حين أن لفظ «Cognition» يحيل على تمشيات الذهن في تحصيل المعرفة، من إدراك وانتباه وتذكُّر ولغة وتفكر واستدلال وتعلم ...إلخ، لذلك، وعلى غرار مصطلحات فيزياء وكيمياء وفيمياء نقترح «معرفياء» أو «معرفاء». أما علم النفس المعرفائي فنعني به المعرفاء مطبقة على الحياة النفسية.

(2) محسن بن الحطاب التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية في المدارس الابتدائية»، تأطير أحمد شبشوب، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، جامعة تونس، 2003.

(3) الملحق (3): ملخص لأسئلة البحث وفرضياته ومتغيراته وما يناسبه من أدوات منهجية.

(4) Mourad Bahloul, Pour une anthropologie de l’apprentissage: Étude sur le rapport sujet-savoir (Sfax: Med Ali Hammi, 2001); Mourad Bahloul, «Rapport au savoir et culture d’origine,» dans: A. Chabchoub (dir.), Rapport aux savoirs et apprentissage des sciences: Actes du colloque organisé par la faculté des sciences de Sfax, Association Tunisienne des recherches didactiques (Tunis: l’École National des Ingénieurs de Sfax (ENIS), 2000); Mourad Bahloul, «Pour une pédagogie différenciée dans l’école tunisienne, penser l’éducation,» Philosophie de l’éducation et histoires des idées pédagogiques, no. 4 (1997), pp. 27-52; Mourad Bahloul, «Méthodes et idées pédagogiques,» dans: J. Houssaye (dir.), Les Méthodes pédagogiques: Patrimoine éducatif (Sfax: Presses universitaire de Rouen et du Havre, 2002), pp. 25-34; Mourad Bahloul, La Pédagogie de la différence: L’Exemple de l’école tunisienne, Collectif éducation (Sfax, Tunisia) (Sfax: Med. Ali éditions, 2003)

(5) هي طريقة في التربية مرنة، لا تعتبر المتعلمين كتلة متجانسة من الاستعدادات وإنما تأخذ في الاعتبار خصوصياتهم الفردية وفروقاتهم المعرفية والوجدانية والسوسيوثقافية في سبيل تجويد مخرجات التعليم.

(6) Bahloul, «Méthodes et idées pédagogiques».

(7) Mourad Bahloul, «De l'obstacle à l'objectif-obstacle,» dans: A. Chabchoub (dir.), Obstacles à l'apprentissage des sciences (Tunis: Publications de l'association tunisienne des recherches didactiques, 1998).

(8) التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية في المدارس الابتدائية».

(9) Jerome Seymour Bruner, Car la culture donne forme à l'esprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Celine Lorcher (ed.), Correction Gerard Tassi, Psychologie (Paris: Eshel, 1991); Jerome Seymour Bruner, L'Education, entrée dans la culture: Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Psychologie (Paris: Retz, 1996).

(10) مشاريع الجابري، تيزيني، حنفي، مروة، الطهطاوي، أمين، الحداد ...إلخ.

(11) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي**، ط 2 (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1985)؛ محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1986).

(12) Bahloul, Pour une anthropologie de l'apprentissage; Bahloul, «Rapport au savoir et culture d'origine,» pp. 134-149.

(13) نعني بالتعلُّمية الثقافية ضمن هذا السياق ضربًا من الديداكتيك الذي يشد مادة التعلم إلى سياقها الثقافي بما يمكن أن يشكله من معطلات أو ميسرات.

الفصل الأول
إحداثيات نظرية

أولًا: الدراسات السابقة

في هذا المستوى الأول من البحث، سنسعى إلى تتبع أهم ما استطعنا أن نظفر به من بحوث ودراسات علمية سابقة في المجال. ويجدر بنا أن ننبه إلى أن صلة هذه الدراسات بإشكاليتنا ودرجة التقائها بفرضياتنا كانت متفاوتة في ما بينها: فمنها ما تقاطع مع الفرضية الأولى، ومنها ما شابهَ الفرضية الثانية، ومنها ما اعتمدناه فحسب لصلة أدواته المنهجية بأدوات بحثنا. وسنعتمد في تقديمنا هذه الدراسات تمشيًا منهجيًّا يقوم على العناصر والخطوات الآتية: الموضوع ومركز الاهتمام، المقاربة والمنهج، النتائج، المناقشة والتعليق.

1-الدراسة الأولى (سيرج موسكوفيتشي: التحليل النفسي، صورته وجمهوره)[14]

أ- الموضوع ومركز الاهتمام

تتنزل هذه الدراسة ضمن علم النفس الاجتماعي وعلم اجتماع المعرفة وتبحث في التمثُّلات الاجتماعية تجاه التحليل النفسي لدى المجتمع الفرنسي في الفترة الزمنية الممتدة بين عامي 1951 و1955. وقد سعت إلى الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1- كيف يتحول اختصاص علمي ما إلى موضوع تمثُّل اجتماعي؟ كيف يبني المجتمع صورته؟ وكيف يندمج في الثقافة السائدة ويصبح جزءًا منها؟

2- كيف يتحول اختصاص معرفي ما وينتقل من مجال المختصين إلى المجال العام؟

لا يتعلق الأمر إذًا بدراسة التحليل النفسي في ذاته، أي باعتباره نظرية علمية، وإنما باعتباره تمثُّلًا اجتماعيًّا وتصورًا يمكن تتبعه في الصحف وبين الناس[15]. أي كيف كان تمثُّل الصحافة الفرنسية لنظرية فرويد (Freud)؟ وكيف كانت ردة فعل الناس تجاه ذلك؟ من خلال هذا المبحث المستحدث، يبدو التحليل النفسي أكثر من مجرد نظرية نفسية أو طريقة في العلاج: إنه ظاهرة اجتماعية. لذلك، يسعى موسكوفيتشي (Moscovici) إلى ترصد الكيفية التي تتموضع وفقها نظرية علمية ما داخل ثقافة محددة؟ وكيف تنتشر هذه النظرية بين أكثرية الناس؟ وفي أي صورة تصل إليهم؟ في كلمة نقول: كيف تتقبل ثقافة ما، مجتمع ما، اختصاصًا معرفيًّا علميًّا مستجدًّا؟ إذا سلمنا بأن التحليل النفسي قد استطاع أن يخترق المجال العمومي وأن يستقر داخل المخيال الاجتماعي تمثُّلًا وصورة، فكيف تشكل هذا التمثُّل وبُنِيَت تلك الصورة؟

انصرف البحث للنظر في كيفية الانتقال من شكل محدد من المعرفة إلى شكل آخر: كيف يمكن نظريةً علمية ما أن تتحول إلى نسق من الآراء والتمثُّلات وأن تنغرس في ثقافة المجتمع؟ كيف تتم عملية التعميم هذه؟ لا شك في أن الأمر يظل في الحالتين متعلقًا بالسلوك الترميزي للأفراد. ولكن كيف لهذا السلوك، وهو يتقبل نظرية علمية ما، أن ينتقي مضامينه واتجاهاته؟ لقد تمت دراسة صورة التحليل النفسي لدى المجتمع الفرنسي ولدى الصحافة الفرنسية وتم التركيز على مستويين رئيسين:

(1) تحليل أبعاد التمثّلات الاجتماعية.

(2) تحليل ديناميات‌ها.

في المستوى الأول، تم التعرض للاتجاهات المتقبلة والرافضة التحليل النفسي. أما في المستوى الثاني، فتم تناول التحولات والتبدلات التي شهدتها صورة التحليل النفسي لدى أكثرية الناس.

ب- المقاربة والمنهج

في محاولته للإجابة عن هذه الأسئلة، اعتمد الباحث تقنية الاستبيان والرائز وتحليل المضمون. لا شك في أن هذه الآليات كانت تعبر يومذاك عن منهج جديد في مقاربة التحليل النفسي باعتباره موضوع تمثُّل، وهي قابلة لأن تعمم في دراسة ظواهر اجتماعية أخرى. ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن الأمر يتعلق بافتتاح مجال بحثي جديد: كيف يُروّج لنظرية علمية جديدة ونشرها داخل الوسط الاجتماعي العام؟ كيف تندمج النظريات العلمية في مجتمع محدد؟ أو بالأحرى كيف كان هذا التمثُّل وكانت هذه الصورة سببًا وراء ظاهرة تبدل سيرورات فهم الواقع وتبدل السلوكات وتغير اللغة والخطاب؟

اقتضت طبيعة الموضوع المركبة أيضًا مراجعة الحدود التقليدية بين علمَي الاجتماع والنفس في اتجاه رؤية متعددة ومتداخلة الاختصاصات. وهنا تتأكد مرة أخرى القيمة المنهجية التخاصصية لمثل هذا المبحث، فتمييز النفسي من الاجتماعي ليس بالصرامة والجذرية التي نعتقد، بل إن التواشج والتراشح والتداخل الجدلي والتكامل بينها قائمة، خصوصًا إذا ما تعلق الأمر بدراسة التمثُّلات أو الأيديولوجيات. وإن مبحث التمثُّلات يُعتبر أهم الأسباب التي ساهمت في ولادة «علم النفس الاجتماعي»، إذ من خلال الشروع في دراستها تم التفطن إلى ضرورة قيام «علم نفس اجتماعي». ويمكن أن نقر بأنه انطلاقًا من بليخانوف (Plekhanov) مرورًا بداني ودوركهايم (Durkheim) وصولًا إلى موسكوفيتشي، نسجل حرصًا واضحًا ومشتركًا على ربط النفسي بالاجتماعي، وهو ما حاولنا من جهتنا الاقتداء به والذهاب إلى أقصى ممكناته المنهجية. في هذا المستوى، قدم موسكوفيتشي برنامجًا إبيستيمولوجيًّا متكاملًا حدد من خلاله علاقة علم الاجتماع بعلم النفس، وأكد ضرورة تضافر مختلف اختصاصات العلوم الإنسانية في فهم التمثُّلات الاجتماعية.

على مستوى المنهج كذلك، لم يعتمد موسكوفيتشي الملاحظة بقدر ما حاول الاستفادة من ممكنات الاستبيان والرائز وتحليل المضمون وتناول بالدرس ظاهرتي التمثُّلات الاجتماعية والاتصال كلًّا على حدة، كما تمت معالجة نتائج الاستبيان وتحليل الإجابات واحدة فواحدة، بالنظر إلى الخصائص الموضوعية لكل فئة وشريحة تم استجوابها. وانتهى إلى ما يلي:

- في ما يتعلق بدراسة صورة التحليل النفسي من خلال الصحافة، قدم الباحث نوعًا من الطوبولوجيا وجعل لكل صنف نسقًا مركبًا من التمثُّلات يقابله:

• صحافة الإعلام: حياد، موضوعية، انخراط، محافظة على مسافة تجاه الموضوع، نقد وسخرية وتشكك.

• الصحافة الكاثوليكية: رفض كلي للتحليل النفسي من المتشددين. لكن من جهة أخرى هناك محاولة لاستدماجه واستيعابه، وذلك من خلال تمييز الجانب التطبيقي من الجانب النظري.

• الصحافة الشيوعية: تبنت موقف الإدانة منذ عام 1959، وذلك بحكم الحرب الباردة.

يرى الباحث أن هذه المواقف الثلاثة تعبير عن أنماط ثلاثة من التواصل وقد حاول تكثيفها في ما يلي:

* النشر والتوزيع (La diffusion).
* الترويج والشيوع (La propagation).
* الدعاية (La propagande).

أما في ما يتعلق بالنشر والتوزيع، فهو نمط تواصلي يأخذ معناه سياقيًّا ضمن الممارسة الاجتماعية التي هي بدورها محكومة بسياقها المحدد. ليس لدينا هنا ما نقوله أكثر من مجرد معلومات عن التحليل النفسي لغاية الإعلام والإخبار فحسب.

أما في مستوى النمط الثاني، فإن الأمر لا يتعلق بخلق صورة، بل بالسعي إلى رسم اتجاه محدد. هناك انتقاء للعناصر المفضلة على حساب العناصر المرفوضة.

أما في مستوى النمط الثالث، فهناك سعي إلى خلق الصورة والاتجاه في الوقت ذاته. وهنا يمكن أن نعيب على البروباغندا طابعها الأيديولوجي التزييفي.

ج- النتائج

تمكن الباحث أخيرًا من إرجاع التصورات الاجتماعية المتعلقة بالتحليل النفسي إلى عدد من «النماذج النفسية» الضمنية والكامنة التي حاول المجتمع أن يفكِّر في ذاته ويفهم سلوكَه من خلالها، فالتحليل النفسي الذي استهدفه موسكوفيتشي بالدرس هو ذلك التحليل النفسي المنشغل بالجنس والمتمحور حول الليبيدو واللاوعي. لقد وقع تغييب الليبيدو في التمثُّلات وكأنما هي في تناقض مع القيم الاجتماعية السائدة. هنا يمكن أن نكتشف الدور المقاوم للثقافة السائدة.

هكذا، يصبح للعلم دور الوسيط الرمزي، فهو مطيَّة تسمح ببروز الكثير من الأحلام والأساطير وبتفعيل سيرورات الخيال الاجتماعي، فالتطبيقات العلمية الجديدة من شأنها أن تقدح المخيال الاجتماعي وأن تعيد إلى السطح جملة من الأحلام والأساطير الإنسانية الخالدة. للعلم إذًا دور الوسيط في تكون السلوكات الاجتماعية. فالممارسات المعرفية والعلمية، باعتبارها وسائط رمزية، تؤدي دورًا مهمًّا، بخاصة من جهة تأثيراتها النظرية والعملية، لأنها تعكس المخيال الشعبي والأساطير الخالدة للإنسانية. إن هذا الدور الوسيطي للعلم إذًا، هو بالغ الأهمية في تحديد وجهة السلوك الاجتماعي.

من خلال اندراجه ضمن السياق الاجتماعي العام، سياق الرأي والتمثُّل والصور النمطية والنماذج والمعتقدات، تحول التحليل النفسي من موضع اختصاص علمي إلى مادة للخيال. وإلى مجال تتكثف في

مستواه الإسقاطات والانفعالات والمواقف. ومن ثمة نستنتج ضرورة دراسة التمثّلات الاجتماعية باعتبارها أنظمة معرفائية فردية معدلة وفقًا لديناميات نسق التعديل الاجتماعي.

د- المناقشة والتعليق

لا تهمنا هذه الدراسة من جهة موضوعها وإشكاليتها وفرضياتها وما تمخضت عنه من نتائج فحسب، وإنما تهمنا بخاصة من جهة المقدمة المنهجية والإحداثيات الإبيستيمولوجية التي تضمنتها الملاحظات التمهيدية للدراسة، فمحاولة التقريب بين علم الاجتماع وعلم النفس ضمن «علم النفس الاجتماعي»، قد مثلت إجراءً منهجيًّا موفقًا سمح للباحث بالتفطن إلى أبعاد أساسية من التمثُّلات الاجتماعية، إلا أن هذا التخاصص الثنائي[16] لا نراه كافيًا، ذلك أن إقامة تخاصص أوسع بين الإنسانيات والعلوم المعرفائية لا شك سيمكننا من إدراك أدق لآليات اشتغال التمثُّلات الاجتماعية، بخاصة من جهة علاقتها بالمكونات الوجدانية ومن جهة ارتباطها بما سمي «المعرفة المسيَّقَة» (Situated Cognition).

على الرغم من أهمية البحث وطابعه الريادي والتأسيسي في هذا المجال، إلا أن هذه المحاولة تظل في نهاية المطاف مقاربة وصفية وغير مباشرة تتناول التمثُّلات الاجتماعية أساسًا من خلال الاستبيان وتحليل النصوص. ولا أثر للملاحظة مثلًا. من جهة أخرى، يمكن أن نتساءل عن مشروعية التعميم الذي انتهى إليه الكاتب، وهو تعميم بدا لنا متسرعًا وقد شمل كلَّ نشر وكل توزيع وكل دعاية.

أخيرًا، نلاحظ أن تركيز موسكوفيتشي تمحور أساسًا حول مكونات صورة التحليل النفسي المعرفية لدى الفرنسيين من دون اشتغال أو توظيف واضحين وكافيين للمكونات الوجدانية من هذه الصور والتمثُّلات. ومن جهتنا، نرى أن الاكتفاء بالإشارة إلى الانطباعات المثمنة للتحليل النفسي أو الرافضة والكارهة إياه من دون تبين صلاتها بالأبعاد الانفعالية والعاطفية، يفوت علينا فهمها على نحو أعمق.

2- الدراسة الثانية
(محمد بلعلجية [2004]: صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا)[17]

أنجزت هذه الدراسة العلمية في العام الجامعي (2003-2004)، وذلك في إطار شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، ضمن اختصاص علم نفس التربية، في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في تونس. أعدها الطالب محمد بلعلجية وأشرف عليها الأستاذ نور الدين ساسي.

أ- الموضوع ومركز الاهتمام

على مستوى الإشكالية، سعى الباحث إلى تتبع صورة الفلسفة كما تم بناؤها من تلاميذ الباكالوريا وإلى رصد اتجاهاتهم إزاءها، من جهة ملامحها ومكوناتها ومصادر تشكُّلها ومنزلتها بين بقية المواد ووظائفها النفسية والمعرفية والاجتماعية. في هذا البحث إذًا، وقع الاهتمام بالفلسفة من جهة مؤسساتية، أي الفلسفة

باعتبارها مادة دراسية، كما وقع الاشتغال عليها باعتبارها موضوع تمثّل وتصور اجتماعي: «كيف نزلت من برجها العاجي ومن قمتها إلى قاع الأحكام المتداولة؟».

أما على مستوى الفرضية العامة للبحث، فقد تبلورت على النحو الآتي: «تفتقر معلومات التلاميذ حول الفلسفة إلى الدقة والشمول، وتتميز اتجاهاتهم بمجملها إزاءها بالسلبية: فهم لا يميلون إلى دراستها مادةً تعليمية، ولا يتحمسون لاختيارها اختصاصًا جامعيًّا، ولا يعترفون بوظيفتها الفكرية والاجتماعية». ومن خلال نتائج الاستبيان والمقابلة، ثم الانتهاء إلى إثبات صحة هذه الفرضية، حيث بين الباحث أن صورة الفلسفة لدى التلاميذ تبدو ملتبسة، واتجاهاتهم إزاءها سلبية في مجملها، وهي لا تندرج ضمن أغلب مشاريع التلاميذ الجامعية، ومعلوماتهم تجاهها غير دقيقة: فمن حيث مكانتها بين مختلف المواد الدراسية، ودرجة إشعاع مهنة مدرسها، ومقدار الحاجة الاجتماعية إليها، ودرجة اهتمام التلميذ بها، وإمكان إدراج تدريسها في كثير الاختصاصات الجامعية، فقد جاءت سلبية أيضًا في أغلبيتها. وفي محاولة لتفسير هذه الصورة السلبية للفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا، أرجع الباحث الأمر إلى مشكل اعتبره عامًّا ويشمل المواد الدراسية كلها وينسحب على مختلف ضروب الفكر، ألا وهو تراجع الهاجس الفكري وغياب الهم الثقافي وانعدام التعطش للمعرفة وضعف الدافعية للمطالعة. وختم البحث بجملة من التوصيات والمقترحات، تمحورت أساسًا حول مراجعة أهداف المنظومة التربوية، وتعميم تدريس الفلسفة على تلاميذ الصف الثالث كافة بمختلف شعبه، الأدبية والعلمية[18]، ودعم المكتبات الفلسفية، وتعريب الآثار الفلسفية، ومراجعة الكتاب المدرسي والبرامج.

ب- مناقشة وتعليق

لهذه الدراسة العلمية أهمية خاصة بالنسبة إلى بحثنا، وذلك نظرًا إلى اهتمامها المباشر والدقيق بصورة الفلسفة من جهة، ولحيازتها فضل السبق في افتتاح هذا المجال البحثي في الجامعة التونسية من جهة أخرى. هذا فضلًا عن كونها دراسة حديثة نسبيًّا اتخذت من المجتمع التونسي حقلًا تطبيقيًّا لها. كل ذلك لا يحول دون توجيه الملاحظات الآتية:

(1) نلتقي مع هذه الدراسة في جزء مهم من اهتماماتها، وفي بعض فرضياتها، خصوصًا تلك التي أفضت إلى تأكيد الصورة السلبية للفلسفة لدى عينة التلاميذ الذين شملهم البحث. فهذه النتيجة عينها تمثل رهانًا أوليًّا لبحثنا، لذلك يمكن أن نقر ضربًا من الاتصال والتكامل بين البحثين.

(2) مثلت الصورة السلبية الحافة بالفلسفة الجزءَ الأول من دراستنا، وهي بمثابة الخطوة التمهيدية التي ستمكّننا من تبين الصلات المركبة بين صورة الفلسفة من جهة والسياق الثقافي الحاف من جهة أخرى.

(3) النتيجة السلبية نفسها تقريبًا كان قد انتهى إليها مصطفى محسن عندما تتبع صورة الفلسفة في مستوى المؤسسة التربوية في المغرب الأقصى. قد نستنتج من ذلك أن الاتجاه السلبي إزاء الفلسفة منغرس بجذوره في الثقافة العربية، وليس أمرًا محليًّا عارضًا.

(4) على مستوى تشخيص الأزمة التي تشهدها مادة الفلسفة، تفطن الباحث إلى الكثير من الأسباب

المؤسساتية (المنظومة التربوية، البرامج...) والبيداغوجية (الضوارب، الكتب المدرسية، الطرائق البيداغوجية...) والاجتماعية (سوق الشغل...)، مع ذلك لم يتنبّه إلى العامل الثقافي إلا لمامًا. لذلك، وعلى مستوى فهم الظاهرة وتفسير النتائج، بدا لنا ما اعتبره الباحث أسبابًا مفسرة لأزمة الفلسفة على غاية من التعميم، وهي أقرب إلى النتائج منها إلى الأسباب الفعلية، فبالنسبة إلينا يمثل تراجُع الهاجس الفكري - مثلًا - أو غياب الهم الثقافي نتائجَ لأسباب أعمق كان من المفيد جدًّا محاولة البحث عنها. وربما كان يمكن أن نجد في السياق الثقافي المحيط ما يفسر ذلك.

(5) فرغم بعض الإشارات إلى العلاقة بالثقافة، إلا أن دور الثقافة وتأثيره السلبي أو الإيجابي لم يكن واضحًا على مستوى الطرح الإشكالي ولا على مستوى المعالجة أو التوصيات والحلول. هذه المحاولة، على أهميتها، بقيت مؤسساتية، بيداغوجية وديداكتيكية ولم تتنبّه إلى أهمية السياق الثقافي للمسألة.

(6) أما على المستوى المنهجي، فقد اكتفى الباحث بالمقاربة الكمية والإحصائية للتمثُّلات والاتجاهات، ولم يغنم من مجلوبات المقاربات الكيفية.

(7) التوصيات بدورها، ونظرًا إلى طبيعة التشخيص الذي قدم للأزمة، لم تتفطن إلى أهمية المدخل الثقافي في معالجتها.

3-الدراسة الثالثة (مصطفى محسن، في سوسيولوجيا الخطاب المدرسي - بحث في الدلالات الاجتماعية للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، مساهمة في سوسيولوجيا التربية والثقافة)[19]

وهي في الأصل أطروحة دكتوراه سلك ثالث في علم الاجتماع. أنجزها الباحث تحت إشراف محمد جسوس، ونوقشت في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط في تاريخ 12/ 20/ 1990[20].

أ- الموضوع ومركز الاهتمام

تمحورت إشكالية البحث حول العلاقة الشائكة بين الفلسفة والمؤسسة التربوية، بين الثقافة المدرسية والمجتمع. وقد حاول الباحث بلورتها من خلال الأسئلة الآتية: ما المضمون الاجتماعي - الأيديولوجي الظاهر والمضمر الذي يتضمنه الخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب والذي يراد تمريره عبر الكتاب المدرسي المقرر في المادة؟ ثم كيف يتم إدراك هذا الخطاب وفهمه وتمثُّله من الأناس المستهدفين منه في الأساس: التلاميذ والمدرسين؟ وهل يساهم مضمون هذا الخطاب الرسمي في تحقيق ما وضع له من أهداف معرفية واجتماعية وتربوية، أم يؤدي عبر الممارسة التربوية بجميع إكراهاتها المؤسسية وظرفياتها إلى نتائج تتنافى مع تلك الأهداف المعلنة؟

لا شك في أن أهم ما شدنا إلى هذه الدراسة هو الفصل الأول من الباب الثاني، وهو المتعلق بـ «صورة الفلسفة في خطاب التلميذ المغربي: من خطاب المؤسسة إلى الخطاب المضاد». والفصل الثاني من الباب نفسه، المتعلق بـ «صورة الخطاب الفلسفي المدرسي في تمثُّلات المدرس المغربي: أوليات حول سوسيولوجيا الممارسة البيداغوجية»، وذلك لصلتهما المباشرة ببعض الفرضيات التي انشغلنا بها في بحثنا، والقاضية بحمل التلاميذ بعض التصورات السلبية تجاه الفلسفة. اشتغل الباحث على ست فرضيات، يهمنا منها بخاصة وبصفة مباشرة الفرضية الخامسة، القاضية بـ: تكون تصورات ومواقف وتمثُّلات سلبية في مجملها، لدى التلاميذ والمدرسين تجاه الخطاب موضوع الدراسة، الأمر الذي يدفعهم إلى استبعاد الاعتماد على الكتاب المدرسي في شكل شبه تام، ومحاولة تعويضه ببديل نقدي يتجاوزه.

ب- النتائج

مثَّلَ هذا العمل إذًا، تحليلًا للمضمون الاجتماعي للخطاب الفلسفي المدرسي الذي نص عليه المقرر الرسمي في مادة الفكر الإسلامي والفلسفة وبعض جوانب السياق السوسيوبيداغوجي الذي تم فيه تداول الخطاب الفلسفي المدرسي والترويج له. وقد أفضى التحليل إلى تأكيد أن الكتاب المدرسي الرسمي المقرر يقوم على مفهوم تجميعي، وتراكمي، ولاتاريخي للفلسفة، يفصل بين الفكر وخلفيته الاجتماعية، كما يغلب بعض التصورات التراثية على نحو يؤدي إلى تهميش الفلسفة كفكر نقدي. ولا يفلح في دمج الفكر الإسلامي والفلسفة. كما أنه يقدم قضايا الفلسفة بمختلف تياراتها ومذاهبها الغربية تقديمًا انتقائيًّا وتجميعيًّا من دون ربطها بإطارها التاريخي الذي أفرزها أو بإمكانات الاستفادة منها وطنيًّا وقوميًّا، وهو ما كان سببًا في تهميش «المسألة الاجتماعية» في أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية «لغرض أيديولوجي ميت»، «وهذا بدوره أدى إلى تكوين تصورات ومواقف وتمثُّلات سلبية» في مجملها لدى التلاميذ والمدرسين تجاه الخطاب المعلن في المقرر، وإلى استبعاد الاعتماد عليه.

فإذا سلمنا بأن النظام التربوي لا ينفصل في خصائصه وسماته العامة عن النظام المجتمعي السلطوي القائم، فإن الثقافة المدرسية في المغرب عمومًا، والفلسفة المدرسية منها بشكل خاص، تتميز هي أيضًا بعدم اندراجها في إطار مشروع، أو فلسفة أو سياسة تربوية وثقافية تتسم في مكوناتها ومضامينها وأهدافها بالانسجام والتكامل، وبالتجذر في الواقع المجتمعي وتعبر بوضوح عن قضاياه ومشاكله وهمومه واهتماماته لتشكل قطاعًا فرعيًّا يعمل على دعم المشروع المجتمعي السياسي العام وتكريسه. ذلك كله إذًا، يؤكد أن وضع الفلسفة في المغرب الأقصى في تلك الفترة هو وضع متأزم على الصعيدين المؤسسين، البيداغوجي والاجتماعي.

ج- المناقشة والتعليق

في إطار مناقشتنا هذه الدراسة، يمكن أن نشير إلى النقاط الآتية:

(1) انتهى البحث إلى نتيجة تقضي بعلاقة سوء تفاهم بين الثقافة المدرسية في المجتمع المغربي - ومادة

الفلسفة أحد أبرز مكوناتها – وما تعلن عنه المؤسسة التربوية والمجتمعية من أهداف ورهانات. هذا ما يؤكده الوضع المأزوم للخطاب الفلسفي في المغرب. وفي محاولة لتشخيص هذه الأزمة، حاول الباحث إرجاعها إلى أسباب سياسية واجتماعية وأيديولوجية ومؤسساتية. ولكن أين المحدد الثقافي في ذلك كله؟ يبدو أنه قد اختُزل في الأيديولوجي واعتبر سببًا ممكنًا للأزمة، وهو بذلك يكون قد أهمل كـ «عائق ثقافي».

(2) إن عجز الكتاب المدرسي المقرر في المغرب عن الدمج الفعلي والإجرائي بين مادتي الفكر الإسلامي والفلسفة، واكتفاءه بترصيف مادة إلى جانب أخرى، إن هذا الجمع التصفيفي لمادتي الفكر الإسلامي والفلسفة، نعتبره مؤشرًا بليغ الدلالة على مظهر مهم من مظاهر الأزمة التي تشهدها الفلسفة في البلاد العربية على مستوى العلاقة المتوترة بالسياق الثقافي عمومًا والمرجع الديني على وجه الخصوص.

(3) في أثناء تحديده الشروط السوسيوثقافية، بيَّنَ الباحث أن الخطاب الفلسفي المدرسي، باعتباره ثقافة فرعية مؤسسية ووسيطة، يندرج في إطار أعم، هو النسق الثقافي – الأيديولوجي المهيمن على المستوى المجتمعي العام. وبالاستناد إلى كتاب الراحل محمد عابد الجابري **الخطاب العربي المعاصر**، فقد أُرجعت مكونات هذا النسق إلى ثلاثة أصناف من الأيديولوجيا: التنموية التحديثية (ليبرالية كانت أم اشتراكية)، والسلفية التراثية، وأخيرًا الأيديولوجيا التقنوبيروقراطية المثمنة للعلم وللتقنية.

من جهتنا، نرى في هذا التصنيف تعميمًا كبيرًا لا يأخذ في الاعتبار حقيقة الواقع الثقافي، فتقسيم الخطاب الثقافي العربي إلى قطاعات ثلاثة يمكن أن يكون إجرائيًّا على مستوى الأيديولوجيا السياسية، أما على المستوى الثقافي فإننا لا نستطيع أن نجزم بأننا نعيش ضمن تقسيم حاسم وواضح كالذي يقترحه الباحث، فالمباشرة الدقيقة للظاهرة الثقافية تكشف عن تداخل وتردد ومراوحة بين هذه الأصناف الثلاثة في مستوى مواقف الفرد الواحد، بل تكشف أحيانًا عن تناقضات صارخة بين انتماء هذا الفرد السياسي والأيديولوجي من جهة وبنيته الاعتقادية ومنظومته القيمية من جهة أخرى.

ربما يعود هذا التعميم إلى اختزال الثقافي في الأيديولوجي طورًا أو اختزاله في الاجتماعي طورًا آخر. وقد يعود إلى ضرب من خلط الثقافي بالأيديولوجي بالاجتماعي والتداخل بين ما سماه الكاتب «النسق السوسيوثقافي» و«النسق الثقافي – الأيديولوجي». صحيح أننا لا يمكن أن ننكر التفاعل الجدلي بين الأبعاد الاجتماعية والسياسية والثقافية، ولكن ذلك لا يمنع من التمييز بينها بما يمكِّننا من الإقرار باستقلالية ما للثقافي بدل أن يكون مجرد متغير تابع للاجتماعي أو للسياسي. فالثقافي كمتغير حاسم في العملية التربوية، لم ينل حظه كما ينبغي، بل ظل حسيرًا، ولم يتجاوز منزلة المتغير التابع ولم يقع الارتقاء به إجرائيًّا إلى مستوى المتغير المستقل. كأن الأمر يتعلق بنقد أيديولوجي يغفل عن خلفيته الأيديولوجية الخاصة به (لنتذكر الخصوصية الأيديولوجية لمرحلة السبعينيات والثمانينيات).

على نحو أكثر وضوحًا نقول إن ما اعتبره الكاتب سببًا نعتبره من جهتنا نتيجة لسبب أعمق كامن وراءه: فالعوائق الثقافية تفعل في المؤسسة كما تفعل في الأفراد. وتفسير التصورات السلبية تجاه مادة الفلسفة لا يعود في الأخير إلى أسباب مؤسساتية وبيداغوجية وسياسية فحسب، وإنما إلى بنية الثقافة في حد ذاتها، وللإطار القيمي العام الدورُ الحاسم، فالثقافة المدرسية هي في وجه من وجوهها تعبير عن «المعالم الكبرى للنسق

المجتمعي والثقافي المهيمن»، ولكن بقي أن ننفذ إلى داخل هذا النسق فنفككه ونشرحه ونفقه آليات اشتغاله.

4-الدراسة الرابعة
(برونو بوسيه[21]، تعليم الفلسفة، تاريخ مادة دراسية 1890-1990)

أ- الموضوع ومركز الاهتمام

تمثل هذه الدراسة أطروحة دكتوراه في علوم التربية. أشرف عليها كلود لوليافر (Claude Lelièvre) ونوقشت في عام 1996 في جامعة باريس الخامسة. نزل الباحث عمله بالضبط ضمن إطار تاريخ المواد الدراسية. وتناول بالدرس تاريخ تدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي (العمومي والخاص). وقد أرّخ لهذه المادة الدراسية انطلاقًا من التحقيب الرباعي الآتي:

- من 1863-1879: مرحلة ولادة تعليم الفلسفة من جديد.
- من 1880-1901: مرحلة استقرار.
- من 1902-1939: مرحلة مواجهة التحولات التي شهدها التعليم الثانوي.
- من 1940-1990: مرحلة تنوع أشكال تعليم الفلسفة وتعدده.

هي المراحل نفسها التي خضع لها تطور تاريخ التعليم الثانوي العمومي الفرنسي. فتعليم الفلسفة قد ارتبط بتطور هوية التعليم الثانوي الفرنسي ذاته، أي أن مادة الفلسفة قد ارتبطت في تطورها بتطور هياكل التعليم وبناه كلًّا، بخاصة الباكالوريا، كما ارتبطت بتطور المواد المجاورة، مثل علم النفس. وفي الواقع يمكن أن نقول إنها على امتداد هذا التطور، قد تأثرت بكثير من العوامل المركبة.

انطلق البحث من الملاحظة الآتية: عادة ما ينصبّ الاهتمام على القوانين والسياسات التي تنظّم التعليم، أما التعليم في حد ذاته، أي ما يقع بالضبط في القسم بين الأستاذ والتلاميذ، فقد ظل في حاجة إلى دراسة خاصة به. وهذا بالضبط ما حاول بوسيه أن ينجزه وأن يطبقه على تعليم الفلسفة: تدريس مادة الفلسفة في الثانوي.

ب- المقاربة والمنهج

للقيام بذلك، حاول الباحث الاستفادة من تاريخ المادة (البرامج، الضوارب، الطرائق البيداغوجية، أنظمة التقويم...) ومن التحولات المجتمعية والديموغرافية والسياسية. ووظف النصوص الرسمية (المراسيم، التشريعات، القرارات والمناشير..) وتقارير التفقد والمقالات الصحافية. كما استفاد من الهيئات والمؤسسات والأطراف المتدخلة كلها، من ساسة ووزارة وأساتذة وجهاز تفقد بيداغوجي وكنيسة ورجال دين وجمعيات.

إذًا، سعى الباحث إلى ترصد موضوعه عبر أهم مستوياته وأبعاده تقريبًا، حيث نظر إلى تعليم الفلسفة في

علاقته المركبة بالمضامين والبرامج المدرسية وبالطرائق البيداغوجية المعتمدة وبالمؤسسات التربوية والسياسية والمجتمعية كلًّا. لهذا، لاحظنا أن اعتماد الباحث المنهج التاريخي لم يمنعه من الاستفادة من مقاربات أخرى، مثل المقاربتين الاجتماعية والمؤسساتية. بدهي أن تعليم الفلسفة ليس مجرد تطويع لجملة من المعارف العالمة وإنما هو ممارسة لمادة دراسية تمتلك مميزاتها النظرية والعملية الخاصة. والفلسفة كمادة دراسية، تنفرد ضمن منظومة التعليم الواسعة بمنزلة متميزة جدًّا، فهي مادة لا تدرس إلا بالنسبة إلى الأقسام النهائية، وسبق أن سمي القسم النهائي باسمها، كما أنها حظيت بقيمة رمزية، حيث اعتُبرت تاجًا يتوِّج بقية المواد ويختم مراحل التعليم السابقة. وبما أنها كانت على الدوام محل رهان من السياسات التعليمية المدرسية كلها، فهي من أكثر المواد الدراسية خضوعًا للسياسات التعليمية وتحولاتها، فكل إجراء يتعلق بتنظيم الدراسة في التعليم الثانوي كلًّا، كان يترك أثره واضحًا في مستوى الأقسام النهائية (الباكالوريا) وفي مستوى تعليم الفلسفة. يرى بوسيه إذًا أن تعليم الفلسفة قد ارتبط بتطور هوية التعليم الثانوي الفرنسي ذاته، أي أن مادة الفلسفة قد اقترنت في تطورها بتطور هياكل التعليم وبناه كلًّا، وخصوصًا الباكالوريا. ومرت بتوجهات أربعة:

- الفلسفة باعتبارها علمًا أسمى.
- الفلسفة المرتبطة بمضامين مذهبية ونظريات محددة.
- الفلسفة باعتبارها تثقيفًا للفكر وصقلًا له.
- الفلسفة باعتبارها سبيلًا ونهجًا للتحرر.

لكن من جهة أخرى، بيَّن الباحث أن تطور تعليم الفلسفة قد ارتبط، إلى جانب هذه العوامل البيداغوجية، بعوامل سياسية وأيديولوجية، فالفلسفة بصفتها مادة دراسية، تبلورت في علاقة بالوضعين الفكري والسياسي: فقد كانت منزلة المسألة الميتافيزيقية مثلًا، متغيرة من برنامج إلى آخر، وذلك بحسب الاعتراض على نفوذ الكنيسة أو بحسب ميزان القوى بين ثقل علم اللاهوت من جهة وثقل العلوم الإنسانية (مثل علم الاجتماع والاقتصاد السياسي وعلم النفس) من جهة أخرى.

ج- النتيجة

يتبين لنا إذًا أن تعليم مادة الفلسفة في فرنسا بين عامي 1863 و1990، ظل منطبعًا بملابسات التاريخ الفرنسي الحديث انطباعًا عميقًا، وهو ما جعل مادة الفلسفة نفسها حصيلة وإنشاء لتاريخها الخاص، فإنها وإن بدت سليلة التعليم الديني، فإنها تمكنت شيئًا فشيئًا من أن تتكون في استقلال عن اللاهوت، ومن خلال احتكاكها بالعلوم الإنسانية وبتعليم الآداب، كان عليها أن تعيد بناء مجال اختصاصها وأن تبلور هويتها الخاصة لتتميز بها عما سواها من اختصاصات قريبة، فلكل مادة تعليمية قوانين اشتغالها الخاصة التي بها تنأى عن أن تكون مجرد امتداد لمضمون جامعي ما، أو أن تكون انعكاسًا مباشرًا للواقع الاجتماعي.

بإيجاز، نقول إنه على امتداد القرن التاسع عشر ما انفكت مادة الفلسفة تحتل مكانة متزايدة القيمة، ولكن في غضون القرن العشرين فقد تعليم الفلسفة أهميته وتراجعت صورة الفلسفة. ولا شك في أن انفتاح

التعليم الثانوي على أصناف جديدة من التلاميذ وتعميمه على الاختصاصات والشّعَب كلها تقريبًا، بما فيها الشُّعَب التقنية، وما تتطلبه من ازدياد ملحوظ في عدد أساتذة الفلسفة وتطويع للبرامج وأشكال التقويم... ذلك كان له تأثير واضح في مادة الفلسفة، فمع كل تحديث أو تطوير للمنظومة التعليمية والتربوية، خصوصًا تراجع الثقل الكبير الذي كان يميز بنية الباكالوريا، كثيرًا ما وجدت مادة الفلسفة ذاتها مستهدفة من حيث قيمتها الرمزية (باعتبارها تاجًا للمواد كلها)، فتحولت إلى «مادة عادية» مثل بقية المواد الأخرى، فبعد أن كان «قسم الفلسفة» يمثل انفرادًا للمتميزين وللمتفوقين من التلاميذ، أصبح اليوم مجرد قسم يضم تلاميذ كثيرًا ما وجِّهوا إليه توجيهًا قسريًّا. وتبعًا لهذه التطورات كلها، تغيرت رؤية أساتذة الفلسفة إلى هُويتهم المهنية ورسالتهم ومهمتهم، كما تغيرت التمثُّلات الاجتماعية تجاه الفلسفة. فهذا الاتساع في المجال وهذا التحشيد كانا، إلى حد ما، سببًا في زوال الهالة التي طالما ميزت هذه المادة الدراسية وسببًا في تراجع قيمتها الرمزية التي غدت محل شك وتعارض وتناقض. إنها معضلة تعليم مادة دراسية صممت في البداية للنخبة لكنها شيئًا فشيئًا فرضت على الجميع.

د- مناقشة وتعليق

يمكن أن نكثف مناقشتنا في النقاط الآتية:

- بنت مادة الفلسفة هويتها على نحو سجالي من خلال معاركها وصراعاتها مع الكنيسة كما مع المؤسسة السياسية. فحسب بوسيه، لا يمكن أن نفهم الاختيارات التعليمية للمملكة الليبرالية وللجمهورية الثالثة لمصلحة الثقافة الإنسانوية (الفلسفة للجميع) خارج سياق المنافسة الأيديولوجية بين الكنيسة والدولة بخاصة في ما يتعلق بتكوين النخب. لذا، فتاريخ تدريس مادة الفلسفة يكشف عن انغراسها العميق في السجال السياسي والأيديولوجي للعصر، يتضح ذلك خصوصًا من خلال علاقاتها المتوترة بالمؤسستين الدينية والسياسية. ولا شك في أن ارتباط الفلسفة بالسياسة وبالدين يرشحها لأن تكون موضوعًا مبجلًا للكثير من التمثُّلات الاجتماعية والأحكام المسبقة والاتجاهات والمواقف.

- لا يتعلق الأمر في هذه الدراسة بتاريخ الفلسفة ولا بفلسفة التاريخ، وإنما بتاريخ مادة دراسية محددة: تعليم الفلسفة في الثانوي، وهنا بالضبط تكمن طرافة البحث وجِدّته، فأهمية العمل تعود أولًا إلى شرف افتتاح مجال بحثي جديد، وتعود ثانيًا إلى خصوصية المقاربة التاريخية التي اعتمدت وكانت في جوانب منها في غاية من الأهمية لفهم المنزلة الراهنة لمادة الفلسفة. مع ذلك، تظل غير كافية إذا لم تعزز بمقاربات أخرى.

- تكمن أهمية الدراسة أيضًا في كونها لم تقف عند حدود البحث الوثائقي، وإنما اهتمت أيضًا بالممارسات الفعلية، بتدريس مادة الفلسفة بالثانوي، أي الفلسفة باعتبارها معرفة مؤسساتية في علاقة بالمناشير والتراتيب الرسمية والهياكل الإدارية والبرامج والاختيارات البيداغوجية والتفقد والكتب المدرسية والامتحانات والتقويم.

- تهمنا هذه الدراسة المتعلقة بتاريخ التعليم العام والخاص في فرنسا أيضًا من جهة أن التجربة التونسية في تدريس الفلسفة، كغيرها من التجارب العربية، بخاصة منها دول المغرب العربي متأثرة شديد التأثر بما

سمي «الأنموذج الفرنسي»، فتاريخ تعليم مادة الفلسفة في البلاد العربية عمومًا، وفي تونس خصوصًا، لم يكتب بعد. في هذا الإطار، يمكن أن نستأنس بهذه المحاولة، بخاصة لأننا لاحظنا وجود خصائص ومشاكل مشتركة.

– أفلح الباحث في جعلنا نخرج بالفلسفة من مجرد مادة دراسية إلى اعتبارها محرارًا (ميزان حرارة) نقيس به ونقف من خلاله على أهم التحولات السياسية والاجتماعية والثقافية التي مر بها المجتمع الفرنسي في فترة محددة من تاريخه. وهذا بالضبط ما يؤكد القيمة الرمزية لمادة الفلسفة.

– يوفر لنا تعليم الفلسفة مثلًا أنموذجيًّا لتوضيح التراتب والعوامل المؤثرة في تعليم مادة دراسية ما مطبقًا على قرن من الزمن (1863–1965).

– ليس في الجامعة التونسية دراسة واحدة تتناول بالبحث تدريس الفلسفة. ربما يعود ذلك إلى كون المشتغلين بعلوم التربية يجهلون البيت الداخلي لتعليم الفلسفة، وربما لأن الفلاسفة الباحثين يفضلون الإقامة في الاختصاص نفسه، وقلما يتحولون من الفلسفة إلى فرع من فروع العلوم الإنسانية. وهو ما سنحاول أن ننهض به في هذا البحث، وذلك بالجمع بين الفلسفة وعلم النفس التربوي، أي بين الدرس والتدريس والإشراف البيداغوجي والبحث العلمي.

5–الدراسة الخامسة (لويس روا بونيفاس أتولودي[22]: العوائق المؤسساتية والثقافية لتعليم الفلسفة في السنغال)

أ– الموضوع ومركز الاهتمام

قُدم هذا البحث ضمن أشغال جامعات العطل التي نظمتها التنسيقية الوطنية للتكوين المستمر في السنغال، وذلك من الحادي والثلاثين من الشهر الثالث إلى الخامس من الشهر الرابع من عام 2003 في مدينة تييز (Thiès) حول تعلمية الفلسفة. أما الباحث فهو المنسق البيداغوجي الوطني لمادة الفلسفة.

ب– النتيجة

حاول الباحث تتبع تاريخ الفلسفة باعتبارها مادة دراسية وتبين مكانتها ضمن المنظومة التربوية السنغالية. تمحور البحث حول تشخيص أهم الصعوبات والعوائق التي تعترض تدريس هذه المادة وما يتطلبه ذلك من حلول ومعالجات. وقد وقع التركيز بخاصة على العوائق المؤسساتية والبيداغوجية. أما بالنسبة إلى العوائق المؤسساتية التي خصص لها الجزء الأكبر من الدراسة، فقد تم تناولها من جهة الأهداف والأدوار التي رسمتها المؤسسة من أجل تدريس الفلسفة، ومن جهة موقعها من المنظومة التربوية ومن جهة التمويلات المرصودة لها.

أما بالنسبة إلى العوائق الثقافية، فقد تم تتبعها في مستوى ثقافة الأساتذة (الدافعية) وثقافة التلاميذ (مدى انخراطهم في المطالعة، مدى تملكهم اللغة، الأحكام المسبقة...). ومن جهة الثقافة السائدة في المجتمع (المنظومة القيمية التقليدية، أنماط التدين...). أما على مستوى المنهج المعتمد، فقد وقع التركيز على المقاربتين التاريخية والوصفية، حيث تم التعرض إلى أهم المحطات والتحولات التي شهدتها مادة الفلسفة في السنغال منذ أن كانت تعتبر مجرد إرث عن الاستعمار الفرنسي، وصولًا إلى محاولات «أفرقتها» وتبيئتها ضمن السياق المحلي، وما اقتضاه ذلك من مراجعات وتحويرات لمسائل البرامج، وللضوارب، ولساعات العمل، ولإطار التدريس، ولامتحان الباكالوريا وللتوجيه الجامعي.

أما على مستوى التوصيات والحلول، فأكد الباحث أهمية التكوين المستمر وضرورة إحداث وحدات بحث بيداغوجي والاهتمام الدائم بالمراجعة والنقد الذاتي والعمل الجماعي.

ج- مناقشة وتعليق

ما يهمنا من هذه الدراسة إنما هو في الدرجة الأولى نصها الواضح والجلي على ارتباط صعوبات تدريس الفلسفة - إلى جانب العوائق المؤسساتية والبيداغوجية - بـ«عوائق ثقافية»، وهذا في حد ذاته جدير بالتثمين نظرًا إلى انصراف أغلبية الدراسات التي تناولت أزمة تدريس الفلسفة إلى الاهتمام بالأسباب المؤسساتية والبيداغوجية، إلا أنه على مستوى المعالجة الفعلية لاحظنا هيمنة كلية للجانبين الوصفي والتأريخي. فعلى الرغم من أهمية هذه الإحداثيات التاريخية في فهم مسار هذه المادة الدراسية ضمن السياق السنغالي، إلا أنها لم تقترن بتحليل معمق، فهذه العوائق الثقافية مثلًا، لم يقع تناولها إلا من خلال رسم بياني تم بموجبه قيسها وتفريعها إلى ثالوث: المعلم والمتعلم والمجتمع، من دون تحليل وتفصيل. صحيح أن الباحث أرجعها إلى القيم التقليدية السائدة وإلى أنماط التدين في المجتمع وإلى ضعف الإقبال والدافعية وإلى الأحكام المسبقة... إلا أن هذه العناصر كلها - على الرغم من أهميتها القصوى - قد وقع التعرض لها على سبيل الذكر فحسب.

6- خلاصة الدراسات السابقة

من خلال هذه العينات من الأبحاث التي تمكنا من الاطلاع عليها، فإنه يمكننا أن نسجل فقر المكتبة العربية إلى الدراسات الأكاديمية المهتمة بتدريس مادة الفلسفة وما يعترضها من صعوبات ومن عوائق ثقافية. مع ذلك، فإننا نسجل بإيجابية ما تمخض عن المؤتمرين العربيين اللذين نظمهما مركز دراسات الوحدة العربية في الرباط وفي الأردن، من تدوين لأشغالهما في كتابين. وهالَنا أمام ندرة البحوث في اللسان العربي، عندما جُبْنا خلال الألسن الأخرى، خصوصًا الفرنسية والإنكليزية، ما أُنتِج من بحوث ودراسات مختصة في هذا المجال.

بناءً على ما تقدم، فإننا نقترح هذا العمل باعتباره مساهمة تأسيسية لمجال لم يكن لنا به عهد في التقاليد البحثية العربية، وأعني: علم النفس التربوي الثقافي متقاطعًا مع علوم المعرفاء. ونرى أنه من اللازم استحضار بعض الدراسات المرجعية في هذا المجال، مثل كتابات برونير... فنحن لا نزعم سبقًا في دراسة

الفلسفة باعتبارها مادة تعليمية، فقد سبقَنا إلى ذلك عدد من الباحثين من تونس ومن خارجها، بل ندعي أن لهذه المحاولة المتواضعة بعض ما يميزها من الدراسات السابقة، بخاصة من جهة اهتمامها بتشخيص المشكلات الذهنية والثقافية التي تحول دون تعليمها وانتشارها على الوجه المطلوب. ونعني بذلك على وجه الدقة: محاولة تطبيق مفهوم «العائق الثقافي» على تدريس مادة الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية تطبيقًا مجهريًّا ميكروثقافيًّا. وقد حرصنا على تناول آليات اشتغال هذا العائق في شكل تصورات ثقافية تتفاعل في مستواها المكونات المعرفية مع المكونات الوجدانية والعاطفية.

ختامًا، يمكن أن نستنتج فنقول إن هذه الدراسات السابقة كلها تُجمع على وجود أزمة وصعوبات وعوائق تعطل تدريس الفلسفة على الوجه المطلوب، كما تُجمع في آن على محدودية الاستفادة من المدخل الثقافي في معالجتها.

ثانيًا: الإشكالية وأسئلة الدراسة

في الأصل، لم تكن إشكالية البحث محددة تحديدًا دقيقًا منذ البداية، وإنما جاءت حصيلة سيرورة بناء تضافرت في إنتاجها سياقات مهنية وبحثية خاصة مع سياقات ثقافية حضارية عامة. كما كان لاطلاعنا على بعض الدراسات السابقة في هذا المجال دور في تخير المداخل النظرية والإحداثيات المنهجية المناسبة للمعالجة التي اعتمدنا، فمن خلال مسيرتنا المهنية تدريسًا وإشرافًا بيداغوجيًّا، بدت لنا جملة من المؤشرات والمظاهر ذات العلاقة بصعوبات تدريس مادة الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية، ثم شيئًا فشيئًا تبيَّن لنا أن هذه المظاهر هي أكبر من ذلك وأخطر، لقابليتها الاندراج ضمن ظاهرة أعم، قائمة بذاتها وقابلة للملاحظة والدرس، فمن خلال ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة، اتضح لنا أن أزمة الفلسفة تمثل بالفعل موضوع انشغال للكثير من الباحثين، وأن معالجتها قد تمت من زوايا مختلفة، إلا أن المدخل النفسي – الثقافي قد ظل غائبًا أو يكاد، فجل المعالجات انصرفت إلى الاهتمام بالعوامل البيداغوجية والتعلمية والمؤسساتية. وفي المحصلة، يمكن أن نبلور هذه الإشكالية من خلال الأسئلة الآتية:

- ما منزلة الفلسفة (العقل...) من الثقافة العربية بقطاعيها الشعبي والعالم؟
- ما وجه حضور الثقافة في المؤسسة التعليمية عمومًا وفي درس الفلسفة خصوصًا؟
- ما صورة الفلسفة في المجتمع العربي وفي الثقافة العربية؟
- ما أهم المكونات المعرفية والوجدانية للاتجاهات السلبية نحو الفلسفة؟
- هل تؤثر الثقافة في تشكيل التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة؟ في أي شكل؟ وفي أي اتجاه؟
- كيف تتدخل الثقافة في تدريسها؟ وكيف تؤدي أدوارًا سلبية في ذلك؟

– هل الفكر الفلسفي العقلاني النقدي انفراد لثقافة ما دون سواها من الثقافات أم هو المشترك بينها؟ وفي هذه الحالة، هل تتشابه الثقافات في علاقاتها بفلسفاتها وفي كيفية تعليمها ومطاولة العوائق الثقافية التي قد تحول دون نشرها؟

– إذا سلمنا بوجود عوائق ثقافية تحول دون تدريس مادة الفلسفة في المعاهد الثانوية على الوجه المطلوب فكيف السبيل إلى تشخيصها ودراستها دراسة موضوعية قابلة للملاحظة وللتثبت؟ وكيف تنشأ وتتشكل؟ وما علاقتها بالذاكرة الفردية والجماعية؟ وكيف يتقاطع مستواها المعرفي مع الوجداني، والفردي مع الاجتماعي، والوعي مع اللاوعي؟

– هل ما زال من المشروع اليوم، بعد الفتوحات المعرفية التي تحققت في مستوى علوم المعرفاء، أن نرسم خطًا قطعيًّا فاصلًا بين العقل والعاطفة، وبين البرهان والعرفان والبيان والوجدان.

– إذا سلمنا بأن الوجدان لا يمثل مجرد حالة موقتة بقدر ما هو بنية متفاعلة ومندمجة مع بقية البنى المشكلة للعقل وللثقافة، لماذا ظل مقصيًّا عن مجالات الفهم والتفسير؟ وفي صورة تفعيله من جديد، ما هي العدة المنهجية المناسبة لذلك؟

– هل يوجد «لاوعي ثقافي» خاص بالمجتمع العربي؟ ما أبرز مظاهره ومحدداته؟ وما الآليات التي تحكم فعله واشتغاله؟

– هل تختلف المشاعر والعواطف بحسب الثقافات؟

– هل نحن اليوم في حاجة إلى مراجعة المفهوم التقليدي للثقافة لجعله أقدر على استيعاب مستجدات الثورة الاتصالية والمعلوماتية فحسب، أم إننا في حاجة إلى هذه المراجعة أيضًا لاستدماج المكونات الوجدانية التي طالما ظلت مغيبة؟

– ما الثقافة اليوم في ضوء آخر مجلوبات العلوم الإنسانية، بخاصة العلوم المعرفائية التي أحدثت ثورة في نظرتنا إلى علاقة العقل بالوجدان؟ وأي دور يمكن العناصر الوجدانية أن تضطلع به داخل الثقافة، سواء على مستوى المكونات أم على مستوى آليات الاشتغال؟

– لماذا أَفَلَتْ لحظة إشعاع المعتزلة بسرعة لمصلحة الأشاعرة؟ لماذا لم تمتد ولم تتواصل في تاريخنا؟ لماذا كانت أقرب إلى الاستثناء منه إلى القاعدة؟ هل ثمة عوائق نفسية ووجدانية وثقافية حالت دون ذلك؟

– إجمالًا نخلص إلى أن الإطار الإشكالي العام لهذا المبحث يظل محددًا بقضايا النهوض والتحديث في الوطن العربي، وأعني بالضبط: الجانب التربوي من هذه القضية ودور تدريس الفلسفة والفكر العقلاني والمعطلات الثقافية التي تحول دونه.

ثالثًا: بناء الفرضيات

من خلال الدراسات السابقة في المجال، ومن خلال الإطارين النظري والمفهومي للبحث، تبين لنا تعدد المداخل المنهجية في مقاربة أزمة تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية، فهناك من أعطى الأولوية إلى العوامل البيداغوجية ذات العلاقة بمسائل البرنامج وبالطرائق البيداغوجية المعتمدة ...إلخ. وفي هذا الإطار نذكر على سبيل المثل: المراق (1989)[23]، حامد (2000)[24]، حنفي (2002)[25]، غوشا (2007)[26]،

اليونسكو (2009)[27]... وهناك من أول العوامل المؤسساتية الدور الأكبر، مثلما هي الحال بالنسبة إلى مصطفى محسن (1993)[28] وبوسيه (1999)[29]...

لكن، مع إقرارنا بأهمية العوامل البيداغوجية والمؤسساتية في فهم المسألة وتفسيرها، فإننا نقر أيضًا بأن المعالجة الفعلية لهذه الأزمة لا يمكن أن تتم خارج السياق الثقافي، كما حاول ذلك كل من بدران (1989)، توفيق (2006)، نصار (1980)[30]، حنفي (2002)[31]، وقيدي (1999)[32]، يفوت (1999)[33]. إلا أن العامل الثقافي الذي نقصده هنا لا يستوي إلا بمكونيه المعرفي والوجداني. تلك هي المسلَّمة الأساسية التي ستنبني عليها فرضيات البحث كلها.

ومثلما سبق أن أوضحنا ذلك في مستوى الإحداثيات المنهجية، فإن عملنا لا يندرج ضمن سياق بحثي كمي تجريبي وإنما هو إلى المقاربة الكيفية المركبة أقرب، وعليه فإن الفرضيات التي سنشتغل عليها هي ذاتها أسئلة الدراسة، وقد استبدلت صيغتها الاستفهامية بصيغة إقرارية، نوجزها في ما يلي:

– أن الصعوبات التي يعاني منها درس الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية لا تعود إلى أسباب مؤسساتية أو ديداكتيكية فحسب، بل كذلك إلى أسباب ثقافية.

– أن تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية ذو علاقة بالسياق الثقافي العام.

– يتأثر اتجاه التلميذ نحو مادة الفلسفة بالتصورات الاجتماعية السائدة حولها.

– تتأثر هذه التصورات بدورها بالسياق الثقافي السائد.

– لمفهوم «العائق الثقافي» قدرة إجرائية على تفسير جانب مهم من هذه الاتجاهات السلبية تجاه الفلسفة.

– تؤثر العوائق الثقافية في درس الفلسفة في المعاهد الثانوية في تونس بتوسط المعاني والدلالات التي يعطيها الفاعل التربوي لها وللوضعية.

– العوائق الثقافية نظام مركب من المكونات المعرفية والوجدانية.

– تتجلى العوائق الثقافية من خلال التمثُّلات والتصورات والاتجاهات والميول والآراء والاعتقادات الضمنية والأحكام المسبقة.

– يمارس العائق الثقافي تأثيره في ممارسات التلميذ وبناه التمثُّلية انطلاقًا من تفاعل دينامي بين مكوناته المعرفية والوجدانية.

– تمارس العوائق الثقافية تأثيرها السلبي في درس الفلسفة وفقًا لمنطقٍ وقواعدَ وآلياتٍ ودينامياتٍ محددة.

بناء على ما سبق، فإننا سنقوم في مرحلة أولى بتشخيص هذه الأزمة، ثم في مرحلة ثانية سنحاول استخراج أهم ملامح صورة الفلسفة كما تشكلت لدى التلاميذ بتوسط الثقافة السائدة، أي التثبت من وجود علاقة ما بين التمثُّلات السلبية تجاه الفلسفة والثقافة السائدة. ثم في مرحلة أخيرة، سننظر كيف يمكن

هذه التمثّلات السلبية تجاه الفلسفة أن تشكل عوائق ثقافية تحول دون تدريسها على الوجه المطلوب. ثم سنحاول التأكد من الطابع المركب لهذه العوائق الثقافية وكيف تتفاعل في مستواها الجوانب المعرفية مع الجوانب الوجدانية.

وفي ما يلي جدول في الفرضيات الأساسية للبحث وما يناسبها من أدوات منهجية.

الجدول (1-1)

فرضيات البحث الأساسية وما يناسبها من أدوات منهجية

الفرضيات الأساسية	الأدوات المنهجية
أفترض أن واقع تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية يكشف عن وجود أزمة	الملاحظة المشاركة، المقابلة، تحليل المضمون
أفترض أن جانبًا مهمًا من هذه الأزمة يعود إلى أسباب ثقافية	الملاحظة، المقابلة، تحليل المضمون
أفترض أن مادة الفلسفة موضوع تمثُّلات اجتماعية سلبية من التلاميذ	تحليل المضمون، الملاحظة المشاركة، المقابلة
أفترض وجود علاقة بين تمثُّلات التلاميذ السلبية تجاه مادة الفلسفة من جهة والثقافة السائدة من جهة أخرى	المقابلة، تحليل المضمون، الملاحظة المشاركة
أفترض أن مكونات العوائق الثقافية المعرفية في تفاعل مستمر مع مكوناتها الوجدانية	الملاحظة المشاركة، المقابلة، تحليل المضمون

رابعًا: إطار البحث النظري والمفهومي

إذا سلمنا بأن لكل مفهوم أرضيته النظرية والمرجعية التي يستمد منها أساسه، وأن لا معنى للمفهوم خارج إطاره النظري العام، فإن مسلَّمات كهذه تسمح لنا بتناول الإطار النظري للبحث وتحليل مفاهيمه في الوقت ذاته. وتحليل المفاهيم الإجرائية التي تضمنتها إشكالية البحث وفرضياته هو الذي سيمكننا من التعرض لأساسه النظري، فمفاهيم «المادة التعليمية» أو «التمثُّلات الاجتماعية» أو «العائق الثقافي» أو «المعرفة المسبّقة» ...إلخ، إنما تنخرط كلها ضمن تقاليد نظرية وبحثية محددة.

تمحورت إشكالية البحث حول العلاقة الشائكة بين السياق الثقافي من ناحية والفلسفة كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية من ناحية أخرى. وإذا سلمنا بالوضع المتأزم الذي يشهده تدريس مادة الفلسفة، فإن تشخيص هذه الأزمة كثيرًا ما وقع إرجاعه إلى أسباب مؤسساتية وإلى أخرى بيداغوجية أو ديداكتيكية

...إلخ، ولكن قلما وقع الانتباه إلى الأسباب الثقافية. وهذا ما دفعنا في هذا البحث إلى ترشيح العامل الثقافي باعتباره أحد أهم المداخل والمتغيرات التي يمكن من خلالها تحليل هذه الأزمة وفهمها بصفتها شرطًا ضروريًّا لتجاوزها. ولكن يجب علينا هنا ألا نختزل الثقافي، في مكوناته العقلية والمعرفية، دون جوانبه الوجدانية والانفعالية، ولا في مكوناته الواعية دون اللاواعية. من أجل ذلك، بنينا جملة من الفرضيات التي تمحورت بدورها حول التثبت من صلة اتجاهات التلاميذ بمادة الفلسفة في تمثُّلاتهم الاجتماعية حولها، وصلة هذه التمثُّلات بالثقافة السائدة، وكيفية تحولها إلى عوائق ثقافية تؤثر سلبًا في المعرفة والوجدان.

إن البحث في التفاعل القائم بين مكونات العوائق الثقافية الوجدانية ومكوناتها المعرفية، إنما يتنزل، في نهاية المطاف، ضمن هذا التداخل والتقاطع التخاصصي[34](Interdisciplinary Intersection) القائم بين علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفائي وعلم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيا، فتعليم الفلسفة في الثانوي قضية ديداكتيكية، والتفاعل الوجداني - المعرفي مسألة نفسية، والعوائق الثقافية هي في الوقت ذاته ظاهرة نفسية، اجتماعية وأنثروبولوجية. ولا شك في أن لكل من هذه الاختصاصات العلمية أدواته المنهجية ومفاهيمه الإجرائية الخاصة، وفي هذه الحالة، علينا أن نتخير أي النماذج النظرية أنسب وأي البراديغمات أكثر ملاءمة لموضوع بحثنا، فتعدُّد المناهج والمرجعيات والنظريات والبراديغمات وإنْ شكَّلَ السمة الإبيستيمولوجية الأهم لعلوم التربية، مثلما أكد ذلك ميشيل جيلي[35]، نجده موافقًا ومستجيبًا تمامًا لخصوصية موضوعنا الذي يقتضي هذا الجنس من المقاربة المركبة والمتعددة المرجعية. ولكن أمام هذا الموضوع المركب، لا مناص من اعتماد مقاربة تخاصصية متعددة المرجعية والبراديغم والمنهج. وتبعًا للطابع المركب لإشكالية البحث وفرضياته، فإن الإطار النظري سيكون بدوره كذلك. ومن الواضح أيضًا أننا لا نتوفر على أنموذج نظري مرجعي جاهز، بل علينا أن نعمل على بنائه بأنفسنا، فأمام هذا التشظي الذي تشكو منه النماذج النظرية، يتعين علينا إيجاد ضرب من التواصل والانتظام المنطقي بينها. مثل هذه التمفصلات المنطقية بين هذه الحقول النظرية المختلفة يشكل ضرورة إبيستيمولوجية، منهجية وإجرائية في الوقت ذاته. وبالنسبة إلينا، فإن موضوع البحث بالذات، وإن بدا متعدد البعد والاختصاص، فهو ذاته ما سيضمن لنا الظفر بوحدة الإطار النظري على الرغم من تعدد المرجعية. ومثلما أسلفنا، فإن البحث في علاقة المكونات المعرفية بالمكونات الوجدانية في مستوى العوائق الثقافية من جهة وعلاقة ذلك كله بأزمة تدريس الفلسفة من جهة أخرى، إنما يتنزل في عمقه ضمن انشغالات علم النفس المعرفائي الاجتماعي، تعلمية الفلسفة وعلم النفس التربوي الثقافي في الوقت ذاته. فالنواة الصلبة لهذا الموضوع إنما تتكثف في مشكلة تعليم/ تعلُّم الفلسفة ضمن سياق ثقافي معرفي وسياق وجداني معيق ومعطل.

يمكن أن ندرج مسألة تعليم الفلسفة بالثانوي والسياق الثقافي إذًا، ضمن تقاليد بحثية كثيرة، فالظاهرة التربوية في وجه عام ووضعيات التعليم والتعلم منها في وجه خاص، باتت موضوعًا لمقاربات متعددة ومتنوعة بحسب تعدد الخلفية النظرية المعتمدة وتنوعها وبحسب نوعية المتغيرات التي تؤخذ في الاعتبار في تحليل هذه الظواهر المركبة. فنجد مثلًا أنموذج خصائص المعلم، وأنموذج تمشيات/ نواتج، وأنموذج المتغيرات الوسيطة، والأنموذج الأيكولوجي، والأنموذج التفاعلي - الذاتي، والأنموذج التكاملي ...إلخ. وفي الحالات كلها، تعود أهمية مفهوم الأنموذج أو البراديغم الإجرائية إلى توماس كون (Thomas

(Kuhn)[36] الذي بيَّنَ في كتابه **بنية الثورات العلمية** أن الأنموذج هو أولًا وبالذات إطار نظري عام، يحظى بإجماع عدد من العلماء يقوم على جهاز مفاهيمي إجرائي موحد يساعد الباحث على تفسير عدد من الظواهر. وهو بالنسبة إلى دانكين، إطار ضمني لتحديد المشكلات وطرائق معالجتها وتقديم الحلول التي تبدو مشروعة في نظر جماعة من العلماء.

مهما كانت نوعية المادة الدراسية التي نستهدفها بالتعليم، فإننا نستطيع أن نجزم بأننا كلما اقتربنا من الظاهرة التعليمية، ازددنا تأكدًا من مدى تعقدها وشدة تركيبها وتعدد بعدها وتشابك متغيراتها. فتاريخ تطور البراديغمات التي حاولت تفسير الظاهرة التعليمية إنما هو تاريخ التقدم في اتجاه مزيد من التفطن لأهم المتغيرات المتدخلة فيها، وهو تطور خضع لمنطق محدد يمكن اختزاله في هذا الانتقال من الظاهر والبسيط والآلي والأحادي الجانب إلى الخفي المعقد والمركب والمتعدد الجانب.

إجمالًا، يمكن أن نرجع هذه البراديغمات إلى ثلاثة أساسية، وذلك بحسب نوعية المتغيرات التي تهتم بها: المتغيرات المخرجات أو المتغيرات التمشيات أو المتغيرات المدخلات، إلا أنه مع ظهور براديغم التفكير المركب (Complex Thinking Paradigm) (إدغار موران Edgar Morin)[37] ظهرت محاولات لبناء براديغمات أكثر تركيبًا وتأليفًا، وذلك من خلال اعتبار أغلبية المتغيرات في الوقت ذاته. كما سعى هذا البراديغم إلى التحرر من السببية الميكانيكية والخطية في اتجاه الانفتاح على النسبية والاحتمال. من جهتنا، نعبر عن انخراطنا المنهجي والمبدئي وتموقعنا الإبيستيمولوجي الواضح ضمن هذا البراديغم المركب. لا شك في أن الظاهرة التعلمية - التعليمية كموضوع للدراسة العلمية، ما انفكت تؤكد استعصاءها وصعوبتها بحكم تعدد مستواها وبعدها وشدة تركيبها، لذلك وقع اختزالها بدايةً في بعدها السلوكي الظاهر، ثم في بعدها المعرفائي، وصولًا إلى بعدها الثقافي فالمركب.

ضمن اهتمامه بالمسار التعليمي - التعلمي وبالوضعيات التربوية كلًّا، سعى علم النفس التربوي إلى الاستفادة من الكثير من الأطر النظرية أو البراديغمات التفسيرية التي يمكن أن نرجعها إلى ثلاثة أساسية:

- البراديغم السلوكي.
- البراديغم المعرفائي.
- البراديغم الثقافي.

إذا كان البراديغم السلوكي في تناوله المسارات التعليمية - التعلمية قد ركز على السلوكات القابلة للملاحظة والقيْس، وفاءً منه لخلفيته الوضعية، فإن هذا الأنموذج السلوكي (عبر تعبيراته الترابطية والتشريطية كلها) قد اقتصر في اهتمامه على السلوك الخارجي واختصر المسألة في علاقات ترابطية بين مثير واستجابة أو بين محاولة وخطأ. أما البراديغم المعرفائي، فقد انطلق من حيث عجز البراديغم السلوكي، وذلك بالتركيز على التمشيات والميكانيزمات الداخلية للسلوك وعلى التفاعل الداخلي بين البنى البيولوجية والبنى الاجتماعية. فما يحصل في القسم ليس مجرد علاقة ذات اتجاه واحد بين معلم ومتعلم، وإنما بين هذا وذاك يتوسط عالم من التمثُّلات، عالم من التصورات، عالم من المعاني وعالم من الثقافة. فلا يمكن أن نفهم الوضعية التعلمية - التعليمية من دون ربطها بالبنية التمثُّلية والقيمية العامة التي تقف وراء السلوك التربوي

وتعطيه دلالته[38] أي من دون ربطها بالثقافة، علمًا أن الثقافة هنا ليست مجرد تراث أو ضرب من الفولكلور الميت، وإنما هي بنيات ذهنية ونُظُم تمثُّل واعتقاد ورواسب وعقليات وأفكار وقيم ومشاعر ووجدانات تفعل في ممارساتنا كل حين فعلًا عميقًا. لذلك، بدا لنا أن البراديغم الثقافي هو الأكثر ملاءمة لخصوصية الإشكالية ولفرضياتها، فهو لا يختزل مكاسب البراديغمات السابقة فحسب، وإنما يضيف إليها، بمعنى ما، ما كان ينقصها.

بناءً على هذه الإشكالية وما اقتضته من فرضيات عمل، يمكننا إرجاع الشبكة المفهومية للبحث إلى المفاهيم الإجرائية الآتية: مادة الفلسفة، تمثُّلات اجتماعية، عملية تعلم – تعليم، سياق ثقافي، عوائق ثقافية.

إذا سلمنا مع جيل دولوز بأن لكل مفهوم أرضيته المفهومية التي نشأ عليها، فإننا يمكن أن نقف من خلال شبكة البحث المفهومية على أهم النماذج النظرية والبراديغمات ذات العلاقة المباشرة بموضوعنا، وهي:

- نظرية التمثُّلات الاجتماعية.
- البراديغم المعرفائي.
- نظرية المعرفة المسبّقة.
- التفاعلية الرمزية.
- براديغم التفكير المركب.

تمكن صياغة هذا التوازي بين إشكالية البحث وإطاره النظري ومفاهيمه الإجرائية وفق الجدول الآتي.

الجدول (1–2)

التوازي بين إشكالية البحث وإطاره النظري ومفاهيمه الإجرائية

الإشكالية	المفاهيم الإجرائية	الإطار النظري
– أي علاقة بين تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي في تونس والسياق الثقافي المحيط؟ – بأي معنى يمكن السياق الثقافي أن يتحول إلى عائق يعطل تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي بتونس؟ – كيف تتفاعل مكونات العوائق الثقافية الوجدانية مع مكوناتها المعرفية؟	– مادة الفلسفة – عملية تعلم/ تعليم – تمثُّلات اجتماعية – سياق ثقافي – عوائق ثقافية	– نظرية التمثُّلات الاجتماعية – البراديغم المعرفائي – نظرية المعرفة المسبّقة – التفاعلية الرمزية – براديغم التفكير المركب

تتمفصل هذه المفاهيم الإجرائية للبحث مع البراديغمات والأطر النظرية المناسبة لها على النحو الآتي:

يمثل السياق الثقافي العربي فضاء لبناء مجموعة من الصور والأحكام المسبقة والتمثّلات الاجتماعية حول مادة الفلسفة. وقد تكشف هذه التمثُّلات عن جملة من الاتجاهات والمواقف السلبية تجاه مادة الفلسفة على نحو تصبح معها ضربًا من العوائق الثقافية المعرفية والوجدانية المعطلة لتعليمها. إذًا، لا يتعلق الأمر بالفلسفة في حد ذاتها بقدر ما يتعلق بالمعاني والدلالات والصور التي نبنيها نحن حولها، وذلك بحسب ما تقتضيه السياقات الثقافية الاجتماعية. لنذكر بدايةً، أن غاية هذا الإطار النظري والمفهومي تقديم أدوات التحليل والفهم والتفسير التي سنعتمدها في معالجة المشكل المطروح. وسنسعى في هذا المستوى من البحث إلى تحليل هذه المفاهيم الإجرائية في علاقتها بأهم البراديغمات والأطر النظرية التي تتحرك في إطارها.

1- مادة الفلسفة في ضوء نظرية التمثُّلات الاجتماعية

نشير بداية إلى أن الفلسفة كانت تمثل مجالًا من مجالات المعرفة، ثم شيئًا فشيئًا بدأنا نشهد محاولات لإضفاء الطابع المدرسي عليها وإكسابها صبغة مؤسساتية، لتتحول مادةً دراسية أو تعليمية. لذلك، ننبه إلى أننا نستعمل مفهوم الفلسفة في هذا البحث بمعنيين محددين:

- الفلسفة باعتبارها مادة تعليمية.
- الفلسفة باعتبارها موضوع تمثُّل اجتماعي وثقافي.

2- الفلسفة باعتبارها مادة تعليمية

معجميًا، تقترن كلمة مادة تعليمية «Discipline» في اللسان الفرنسي بمجموعة من القوانين والقواعد المنظِّمة مؤسسة ما، جماعة ما، مثل الكنيسة أو الجيش أو المدارس، كما تعني الخضوع لقانون ما والانضباط له، والحفاظ على النظام، وتهذيب الغرائز والشهوات والتحكم فيها، وتفيد أيضًا التلميذ الذي يتبع المعلم. وفي الوقت ذاته، تعني المادة التعليمية عمومًا فعل التأديب والتطويع من جهة، والمضامين أو المحتويات المعرفية المراد تعليمها من جهة أخرى. ومهما كانت مادة التعليم، فهي تعتبر دائمًا حصيلة مكونات ثلاثة: البنى والمضامين والممارسات الفصلية اليومية داخل قسم الفلسفة.

من حيث البنية، يمكن أن نرجع المادة التعليمية إلى مكونات داخلية وأخرى خارجية. أما المكونات الداخلية فتتعلق بـ: النصوص الرسمية، التوقيت، الضارب، عدد الأساتذة، عدد التلاميذ، البرنامج وأنظمة التقويم والامتحانات. وأما المكونات الخارجية للمادة التعليمية، فتتعلق عادة بالأطر السياسية والاجتماعية والثقافية العامة، وهي ما يهمنا مباشرة في هذا البحث. وسواء تعلق الأمر بالمكونات الداخلية أم بالمكونات الخارجية، فهي تعتبر دائمًا موضوع جدال وصراع ورهان من حيث اختيار المضامين المعرفية الواجب تدريسها وتحديد الساعات الضرورية لذلك، وطرائق التدريس وآليات التقويم ومدى فائدتها ومنزلتها من المنظومة كلًّا.

من جهة أخرى، يمثل مفهوم «المادة التعليمية» أو «المادة الدراسية» الأداة الإجرائية الأهم لفهم المنظومة التربوية، بخاصة في ما يتعلق بالمرحلة الثانوية منها، فهي بمثابة العمود الفقري للهوية المهنية للمدرسين، لأن الانتماء والانتساب إلى مادة تعليمية هو في الوقت ذاته انتماء لمجموعة محددة ومن ثمة صلته برهانات الهوية الشخصية والمهنية[39]: فهوية الجماعة من هوية المادة التي يدرسونها. يتبلور هذا على نحو أوضح من خلال تكوين الجمعيات ذات العلاقة بمادة التدريس والمجلات المختصة.

أما من جهة جينيالوجيا التسمية وتاريخ الظهور، فيمكن أن نشير إلى أنه حتى نهاية القرن التاسع عشر ظلت كلمة «Discipline» مقترنة في اللسان الفرنسي بخاصة بمعاني المنع والزجر والردع الذي يمارس ضد السلوكات الشاذة والضارة من أجل تقويمها وإرجاعها إلى ما يعتبر القاعدة السوية[40]. لكن مع منتصف القرن التاسع عشر، بدأت تأخذ معنى الرياضة الذهنية والتطويع والتنميط، منخرطة بذلك تباعًا ضمن السجل التربوي. فالمادة التعليمية إنشاء تاريخي، ولكل مادة تعليمية تاريخها الخاص. وتاريخ الفلسفة كمادة للدراسة والتعلم هو تاريخ مأسسة التعليم في إطار «المدرسة العمومية» (L'école publique)، والتي تعود في نشأتها إلى الثورة الفرنسية التي عمم في إطارها تدريس الفلسفة، ولما أصبح تدريس الفلسفة مهنة عمومية، تحولت الفلسفة إلى مادة دراسية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بتاريخ مهنَتِها. استحالت ممارسة الفلسفة ضمن المؤسسة التعليمية العمومية مهنة قائمة الذات، وتحول الفيلسوف إلى أستاذ للفلسفة، وأصبح ما يدرسه مادة تخصصية دراسية (Une discipline scolaire) تنتظم وفق مقرر دراسي (برنامج)، تبرمجه السلطات التربوية المختصة.

إجمالًا، يمكن أن نعرّف مع بياتريس درو - ديلانج [41](Béatrice Drot-Delange) المادة التعليمية تعريفًا مؤسساتيًّا من خلال عناصرها الثلاثة الآتية: المكونات والمضامين، المشروعية والغايات.

أما المضامين، فهي عبارة عن خطاب مؤسسي يتكون من منظومة من المعارف والمحتويات والمهارات، ذات الأهداف والآليات المضبوطة، تبرمجها السلطات التربوية المختصة وتكون قابلة للتدريس داخل قسم محدد وقابلة للتقويم والاختبار، فتساهم بذلك في تأكيد الاختيارات الرسمية للبلاد. علمًا أن هذا التعريف المؤسساتي ليس في حِلٍّ من تأثيرات وانتظارات وحاجات المجتمع، وإنما هو استجابة لها.

أما من حيث المشروعية، فلا شك في أنه لكي تحافظ المادة التعليمية على وجودها داخل المنظومة التربوية وداخل المجتمع، تحتاج إلى إثبات مشروعيتها وتأكيدها. ويمكن أن نميز في هذه المشروعية مشروعية مؤسساتية داخلية من أخرى خارجية. لكل مادة تعليمية بعض الخاصيات الجوهرية المميِّزة إياها، والتي تستمدها من أستاذ المادة أو من التوقيت أو الضوارب المخصصة لها أو من خلال البرامج التي تتناولها، بخاصة من خلال مكانتها الاجتماعية ودرجة الأهمية التي منحها إياها المجتمع والثقافة السائدة. إذا سلمنا مع ديفلاي [42](Develay) بأن كل مادة تعليمية إنما هي حاصل تضافر الجوانب الإبيستيمولوجية والبيداغوجية والثقافية والاجتماعية والنفسية، فإن تشكل منزلتها البيداغوجية وصورتها الاجتماعية إنما يمر عبر تفاعل جميع هذه الأبعاد في ما بينها. كما تتحدد منزلتها أيضًا بحسب علاقتها بالمواد الأخرى على المستويين البيداغوجي والعلمي، فمادة الفلسفة بالذات كثيرًا ما توضع موضع مقارنات (تفاضلية) مع العلوم «الصحيحة» كما مع العلوم الإنسانية. كما أن لخصائص الأشخاص الاجتماعية مساهمة في نشر تلك المادة واستعمالها والاستفادة منها عمليًّا.

أما على مستوى الغايات، فإن المادة التعليمية ليست بمعزل عن المجتمع ولا عن السياق الثقافي السائد، فالمجتمع يحدد أهداف المدرسة والموادُّ المدرَّسة تترجمها. ولعل أهم هذه الغايات جعل التلميذ يستوعب قيم المجتمع ويتشرَّبها. وقد كنا تعرضنا في مستوى أول للمواد التعليمية باعتبارها آلية تأديبية، ثم تعرضنا لها باعتبارها مضامين معرفية خاصة بمجال معرفي محدد، وفي هذا المستوى الثالث، حيث نسعى إلى تعريف المادة التعليمية من جهة غاياتها، فإننا نعتبر أن النقطة الأولى في تكامل مع النقطة الثانية، وأن كلتيهما تساهم في خدمة الهدف نفسه، وأن تأديب الأذهان وترويضها شرطان لتقبل قيم المجتمع، فقد سبق أن تبينا مع جيل

فيري (Jules Ferry) ودوركهايم، ثم باسرون (Passeron) وبورديو (Bourdieu)... أن الوظيفة الأساسية للتربية إنما هي التنشئة الاجتماعية وإنتاج القيم المشتركة وإعادة الإنتاج الاجتماعي والعمل على وحدة المجتمع وتجانسه وتواصله من جيل إلى جيل... فالمادة التعليمية إذًا ليست مجرد مضامين معرفية وإنما هي آلية لتجسيم غايات المنظومة التربوية وأداة لتحقيق أهداف المشروع التربوي. وكل مادة تساهم في ذلك بطريقتها الخاصة. فظاهريًّا قد تبدو المواد مختلفة ومتنوعة لكنها في الأخير تصب في مصب واحد وتتكامل في خدمة الأهداف والغايات القصوى لكل نظام تربوي. وهنا لا بد من أن نستحضر النصوص التشريعية الضابطة أهداف تدريس الفلسفة في تونس لنقف على الأسس والغايات القيمية والأيديولوجية والثقافية التي يقوم عليها تشريع هذه المادة[43]، أي أن كل مادة تعليمية هي بالضرورة مقولبة أيديولوجيًّا. وأن هذا القالب الأيديولوجي هو الذي يطبع خصوصيتها ويحدد أهدافها المعرفية، التربوية والثقافية.

بعيدًا من هذه التشريعات الإيجابية التي تظل إلى حد ما نصوصًا نظرية وفي حاجة إلى تطبيق واقعي ممارس، لا بد من أن نشير إلى هشاشة المنزلتين الإبيستيمولوجية والاجتماعية للفلسفة مقارنة بالعلوم الصحيحة أو باللغات، بل لعلها من هذه الناحية أكثرها هشاشة (Fragile Epistemological Legitimacy)، فليست ثمة مشكلة مع مادة التاريخ أو الرياضيات أو الفيزياء مثلًا، وهي مواد تحظى بضرب من الإجماع حول مشروعيتها، بعكس مادة الفلسفة التي باتت تشكو اليوم الكثير من التشكك والتظنن تجاه قيمتها المعرفية ومنفعتها العملية. وهذا وجه بارز، ولعله الأهم، من وجوه الأزمة التي يشهدها تعليم الفلسفة بخاصة في مجتمعنا العربي. تتضح هذه الهشاشة وتترجم عن ذاتها خصوصًا من خلال:

- تقلص ضارب المادة.
- استبدال المقالة باختبار مجزأ.
- كثرة تغيب التلاميذ.
- عزوف عن التخصص الجامعي في مجال الفلسفة.
- محدودية فرص العمل (في علاقة بسوق الشغل).

يمكن أن نخلص إلى أن ارتباط مادة الفلسفة من جهة رهاناتها وغاياتها بأبعاد قيمية ثقافية وأيديولوجية هو بالذات ما جعل منها موضوعًا مبجلًا وخصبًا للكثير من التمثُّلات الاجتماعية. فكيف يقع التحول بمادة التعليم هذه من مجرد مكون تربوي مؤسسي إلى موضوع تمثُّل اجتماعي وثقافي؟ وما دلالة ذلك؟

3 – الفلسفة باعتبارها موضوع تمثُّل اجتماعي وثقافي

يحسن بنا أن نشير أولًا إلى أن قابلية الفلسفة للتحول إلى موضوع تمثُّل اجتماعي، يمكن أن نرجعها إلى مصدر مزدوج: الفلسفة ذاتها والسياق الثقافي الذي تتنزل في إطاره. ففي المجتمع الفرنسي مثلًا، نلاحظ أن مادة الفلسفة تعتبر، إلى حد ما، مادة دراسية «عادية» كبقية المواد الدراسية الأخرى وفقيرة من حيث القابلية للتمثُّل الاجتماعي، بعكس ما تبدو عليه في المجتمع العربي حيث ترتفع هذه القابلية ارتفاعًا مؤشرًا على

علاقة شديدة الحساسية والتأثر في السياقين الثقافي والاجتماعي، فتصبح بذلك موضوعًا خصبًا لبناء الصور والتمثُّلات الاجتماعية والاتجاهات والمواقف. وضمن هذا السياق نفسه، يمكن أن نسجل اختلافًا في درجة القابلية للتحول إلى موضوع تمثُّل في المجتمعات العربية من الخليج إلى المغرب، بل قد تتغير هذه القابلية ضمن القُطر الواحد، فهذا الاستعداد وهذه القابلية للتحول إلى موضوع تمثُّل يزدادان وينقصان بحسب السياقات والظروف، ففي تونس مثلًا، ينشط المخيال الاجتماعي ويتفعل التداول العمومي في شأن الفلسفة ويزداد انكشافًا وتواترًا وامتدادًا، بخاصة عند الموعد السنوي مع امتحانات الباكالوريا. فاليوم الأول منها ظل دائمًا شبيهًا بـ«يوم وطني للفلسفة» لأنه يخصص لاختبار الفلسفة لجميع الشُّعَب[44]، أي المترشحين كافة للباكالوريا. لذلك، يكثر الحديث في شأنها في الصحافة المكتوبة والمسموعة والمرئية وفي المجالس العائلية والمقاهي.

مثلما أسلفنا، لقد مثل ظهور المؤسسة التربوية العمومية الحديثة (التعليم العمومي) عاملًا حاسمًا في إضفاء الطابع المدرسي على الفلسفة وتحولها إلى مادة تعليمية. لحظة التحول هذه، اقترنت، في الواقع، بتحول ثانٍ لا يقل أهميةً عن الأول، ونعني به ذلك الانتقال التدرّجي الخطير للفلسفة من مجرد مادة تعليمية إلى موضوع للتمثُّلات وللتصورات الاجتماعية. وعلينا إذًا محاولة فهم لحظات الانتقال هذه ورصد الآليات والسيرورات المتحكِّمة بها وما أفرزته من نتائج واستتباعات. مثلما اقترن دخول مصطلح «فلسفة» أول مرة إلى الفضاء العربي الإسلامي بعد جلبه من اليونان بكثير من التوجس والتردد نهضت له كتابات الكندي بالتوضيح والتبرير، فكذلك كان دخول الفلسفة المؤسسة التربوية العمومية وتحولها إلى «مادة تعليمية» مقترنًا بكثير من التردد والتظنن تؤكده محنة التعريب عندنا[45] في أواسط سبعينيات القرن الماضي، كما يؤكده أيضًا هذا التخبط في التسمية والعلاقة بين «الفلسفة» و«الفكر الإسلامي» و«علم الكلام» و«الحكمة». فهل أن الممارسة الخطابية العربية والسلوك اللساني، ومنذ استبداله مصطلح «حكمة» بمصطلح «فلسفة»، كان قد أوقد شعلة التمثُّلات السلبية تجاهها؟ ألم يكن من الممكن أن تحضر الفلسفة في أذهاننا ومخيلاتنا ووجداننا حضورًا إيجابيًّا لو لم يقع هذا الانزياح على مستوى التسمية؟ هل كان اقتران الفلسفة بالكفر والزندقة والإلحاد أمرًا ضروريًّا وحتميًّا؟ ألم تكن الثقافة مهيأة لأن تقترح أشكالًا أخرى من التقبل؟ ألم يكن من الممكن إبيستيميًّا وثقافيًّا أن ينجح المخيال الاجتماعي في بناء صور وتمثُّلات أكثر إيجابية للفلسفة تشدها إلى معاني العقلانية والتنوير والتفكير الحر؟

لحظات التأسيس هذه، تبدو لنا على غاية من الأهمية لأنها ستحكم التوجهات اللاحقة كلها. إذا سلمنا بأن الثقافة تؤثر في التصورات والصور والتمثُّلات، وإذا سلمنا بأن اللغة مكون أساسٌ من الثقافة، فكيف تأثرت الصورة التي بنيناها حول الفلسفة بالتسمية وباللغة وباللسان العربي؟

ورد في **لسان العرب**: «فلسفة لفظ أعجمي دخيل». في هذه الحالة، ماذا في الداخل؟ حكمة، تدبير؟ ولكن بداية، هل مفهوم «فلسفة» وجد في الثقافة العربية حتى قبل ولادة اسمها العربي؟ وأيهما أكثر انسجامًا وملاءمة للثقافة العربية وللوجدان العربي، كلمة «حكمة» أم «فلسفة»؟

عادة ما ترتبط «الحكمة» في مخيالنا بمعاني: العقل والإيمان والبصيرة والفلاح والمعرفة اللدنية... أما كلمة

فلسفة فعادة ما تقترن بمعاني: الكفر والزندقة والشك والإلحاد... لذلك، تبدو المسافة بين الفكر والكفر سهلة العبور كلما التبس الأمر فلبس الفكر لبوس الفلسفة وانقلب المنطق إلى زندقة. فهل يتعلق الأمر باقتران طبيعي أم ثقافي؟ وإذا كان ثقافيًّا، فهل هو شأن العقل فحسب أم شأن تفاعله مع المزاج والعاطفة والوجدان؟ على الرغم من إقرار النقل صراحة بقيمة العقل وبأنه مناط به في فهمه والعمل به، إلا أن العلاقة بين العقل والنقل ظلت في ثقافتنا ووجداننا علاقة متوترة. لماذا؟

4- نظرية التمثُّلات الاجتماعية والمنعطف المعرفائي

أ- نظرية التمثُّلات الاجتماعية التقليدية

التمثُّلات الاجتماعية مفهوم متواطئ الدلالة يصعب ضبط معناه على نحو دقيق ونهائي، كما يصعب الظفر له بتعريف واحد وشامل؛ إذ تشترك في استعماله اختصاصات معرفية عدة: مثل الفلسفة وعلم النفس المعرفائي وعلم النفس الاجتماعي وعلم التاريخ والأنثروبولوجيا ...إلخ. وعلى الرغم من هذه الصعوبات، فلا غنى اليوم عن استعماله في العلوم الإنسانية كلها باعتباره أحد أهم الآليات التفسيرية الضرورية لمقاربة الظاهرة الإنسانية في أبعادها ومستوياتها المختلفة. وإذا كانت التمثُّلات الاجتماعية، باعتبارها تمثُّلات ذهنية وعقلية، انشغالًا قد اختص به علم النفس المعرفائي بتفرعاته المختلفة، فإن هذه التمثُّلات الجماعية قد وقع الاهتمام بها أيضًا ضمن علم التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والأنثروبولوجيا... باعتبارها عقليات وأيديولوجيات وأنظمة اعتقادية وذاكرة جماعية ولاوعي جمعي ورؤى للعالم. إن مفهوم التمثُّلات الاجتماعية تجاه مادة الفلسفة مثلما نوظفه في هذا البحث، وإن اعتمد أساسًا المقاربة «النفس - اجتماعية»، إلا أنه سيحاول أن يغنم أيضًا من آخر ما أضافته العلوم المعرفائية، بخاصة في ما يتعلق بأهمية السياق والمعرفة المسبَّقة وأهمية الجوانب الوجدانية. إن التمثُّلات الاجتماعية، في محاولة أولى لتعريفها، هي إحدى الوسائط الأساسية التي ننظر من خلالها إلى العالم وإلى الآخرين وإلى الأشياء. وهي منظومة من المعارف والصور الذهنية التي تبلورت ضمن إطار مرجعي، قيمي، اجتماعي وتاريخي محدد. إنها أداة الفرد والمجتمع في التفاعل مع العالم وهي لذلك تضبط السلوك وتحدد العلاقات. وهذا ما أكده موسكوفيتشي (1976) عندما عرّفها بكونها: «ضربًا من المعارف الخاصة، وظيفتُها بلورة السلوكات والتواصل بين الأفراد». أما بالنسبة إلى جان كلود أبريك (Jean-Claude Abric)[46]، وانطلاقًا من مقاربته البنيوية، فإنه يرى أن التمثُّلات الاجتماعية هي «مجموع منظم من المعلومات والاتجاهات والاعتقادات والصور التي يبنيها فرد ما تجاه شيء ما». وهي من هذه الناحية شبيهة برؤى العالم التي توجه الممارسات الاجتماعية. وإذا أردنا اختزالها أكثر قلنا إنها: محتوى + بنية. ومن حيث الهيكل العام، فإن التمثُّلات الاجتماعية تنتظم على نحو محكم وتقوم بنيتها على نواة مركزية أو (النواة الصلبة) وخصائص جانبية (أبريك)[47]. من جهة أخرى، يميز سيرج موسكوفيتشي[48] في التمثُّلات بين: أبعاد التمثُّل وسيرورات تكون التمثُّل ومكونات التمثُّل المعرفية. والمقصود بأبعاد التمثُّل:

1- المعلومة: وهي منظومة من المعارف حول موضوع ما.

2- الاتجاه: وهو الذي يحدد التوجه العام للتمثّل.

3- مجال التمثُّل: ويحيل إلى معنى الصورة والأنموذج الاجتماعي.

إذا كانت تلك هي بنية التمثُّلات الاجتماعية، فإن وظائفها الأساسية بالنسبة إلى موسكوفيتشي[(49)] ثلاث:

- وظيفة استدماجية للجديد.
- وظيفة تأويلية للحقيقة وللعالم.
- وظيفة توجيهية للسلوك وللعلاقات.

وزع أبريك[(50)] هذه الوظائف بالتفصيل بين النواة المركزية والخصائص الجانبية على النحو الآتي:

تضطلع النواة المركزية بثلاث وظائف أساسية:

-وظيفة توليدية تعطي التمثُّلات معناها ودلالتها.

-وظيفة تنظيمية تحدد طبيعة العلاقات بين العناصر المكونة النواة المركزية.

-وظيفة ضمان الاستقرار لأن المركز أكثر ثباتًا ومقاومة للتغيرات قياسًا إلى الخصائص الجانبية.

أما الوظائف الأساسية للخصائص الجانبية فهي أيضًا ثلاث:

- وظيفة تعيينية تجسيمية تعطي لمجرد بعده الواقعي المتعين.
- وظيفة تعديلية تأخذ في الاعتبار التناقضات وتحاول امتصاصها، فهي على الرغم من التناقضات تحافظ على التمثُّلات وتمكن من التأقلم مع العناصر الجديدة.
- وظيفة دفاعية تحمي النواة المركزية وتحدد السلوك وتسمح ببعض التعديلات.

ب- التمثُّلات الاجتماعية: مقاربة سوسيو-بنائية-معرفائية

الخطاب والكيان، الكلمات والأشياء: التعابير الثقافية كلها من سحر وعلم ودين وفن وأسطورة وفلسفة... إنما هي افتراضات متنوعة ومتتالية في فهم واو العطف هذه. معنى هذا أن علاقة الإنسان بالعالم ليست علاقة مباشرة وإنما تقوم على جملة من الوسائط، مثل: اللغة والجسد والمفاهيم والنظريات والرموز والعلامات والصور والتمثُّلات. وما نريد القيام به في هذا البحث إنما يتنزل أولًا في إطار نقد هذه الوسائط واتهام حيادها المزعوم والكشف عن مدى تأثيرها في طرائق التفكير وأنماط السلوك. فعلاقتنا بالعالم علاقة مركبة لا مباشرة، وبالتالي «لا بد من التمييز بين الحقيقة الموضوعية والحقيقة المتمثلة»، فما يوجه سلوكاتنا ليس الحقيقة الموضوعية وإنما الحقيقة المتمثلة، من هنا كانت دراسة التمثُّلات الاجتماعية شرطًا لفهم السلوكات الاجتماعية.

على غرار ما أحدثه كوبرنيكوس من انقلاب في علم الفلك، قام كانط (Kant) بإحداث الانقلاب ذاته في نظرية المعرفة، فلم تعد الذات تدور حول الموضوع على نحو سلبي تقبلي وإنما أصبحت فاعلة بتبوؤها

المركز في عملية المعرفة. ذلك أن الأفكار التي تحملها الذات تظل محكومة بجملة من البنى الذهنية. بالتالي، فإن «الحقيقة في ذاتها» لا يمكن أن نبلغها أبدًا بحكم الوسائط الأبدية التي تفصلنا عنها والبنى التي تحدد إدراكنا لها، «فالحقيقة ليست معطاة بصفة مباشرة وإنما الذات هي التي تبنيها من خلال طبيعة علاقتها بها وطريقة تمثُّلها لها». وقد ترتب عن هذا الانقلاب في نظرية المعرفة افتتاح بحوث ومقاربات معرفية جديدة جعلت التمثُّلات الاجتماعية موضوعًا لها.

ترتبط التمثُّلات بأبعاد نفسية واجتماعية وثقافية بينة، ومع ذلك فهي تتنزل في المقام الأول ضمن الحقل المعرفي. إن التمثُّلات الاجتماعية هي أولًا ضرب من المعرفة المتداولة أو الحس المشترك. وهي آلية معرفية وثيقة الصلة بالتخيل والتصور والإدراك والتذكُّر والوعي واللاوعي. وفي هذه الحالة، كيف السبيل إلى التمييز بين ذلك كله؟

التمثُّل، كما ورد في **معجم لاروس الصغير**، هو إعادة إنتاج ذهني لشيء غائب واستحضار له أمام الوعي. فكأنما المعرفة هنا استيعاء واستحضار وتمثُّل، أي أن التمثُّل هو فعل معرفي يستحضر الذهن بمقتضاه الأشياء الغائبة. وهو الصور الذهنية الناتجة من هذا الفعل في الوقت ذاته. وفي الحالات كلها، فإن هذه العملية الذهنية المعرفية لا تخرج عن كونها محاولة لاستحضار (Re-présenter) واستعادة واستبدال شيء ما بآخر، أي أن الأمر يتعلق دائمًا بعلاقة تمثُّل بين: ذات/ موضوع.

الإدراك، من جهته، هو عملية معرفية مركبة لا يمكن اختزالها في فعل الحواس فحسب، وإنما تشارك في إنجازها الشخصية بكامل مكوناتها: كالخلايا العصبية والبنى الفطرية والاتجاهات والعواطف والصور والذكريات والدوافع... وعلى الرغم من هذا التداخل بين الملكات المعرفية، فإننا نستطيع أن نتبين بعض التمييزات: فمن حيث علاقة التمثُّلات بالإدراك، يمكن أن نسجل الفروقات الآتية: إذا كان الإدراك آنيًّا وقابلًا للملاحظة (خصوصًا الإدراك الحسي)، فإن التمثُّل يظل نشاطًا ذهنيًّا باطنيًّا ويتصف باستمرارية نسبية. وإذا كان الإدراك يتطلب حضور الشيء أمام الحواس، فإن التمثُّل لا يكون ممكنًا إلا في غياب هذا الشيء.

أما من جهة علاقة التمثُّلات بالصور، فقد أقرَّ موسكوفيتشي[51] بأن التمثُّلات الاجتماعية ضرب من المعرفة التي تتبوأ مكان الوسط بين المفهوم العقلي المجرد والصورة الحسية التي تعيد إنتاج الواقع. كما تختلف الصور عن التمثُّلات من جهة كونها نتاجًا (مباشرًا) للإدراك الحسي، كما تنفصل عنها أيضًا من جهة ارتباطها بالعاطفة والتلقائية. وعلى الرغم من هذه الفروقات، يظل للتمثُّل دور مهم في انتقاء الصور وتنظيمها وتوظيفها. ثم إن الصور تكون بمعية المعلومات والاتجاهات، محتوى التمثُّلات.

ربط بياجيه (Piaget) القدرة على التمثُّل والتصور ببلوغ مرحلة محددة من النمو البيولوجي، فالتمثُّل عملية ذهنية تأخذ في البداية شكلًا حسيًّا نتيجة استجابة الحواس للمثيرات الخارجية وهو ما يفضي إلى الإدراك الحسي. ثم يأخذ شكلًا مجردًا على مستوى المعاني والمفاهيم، فيفضي الأمر إلى الإدراك العقلي. ولئن ظل التمثُّل عند بياجيه فعلًا معرفيًّا إبيستيميًّا وبيولوجيًّا وفرديًّا، فإن المقاربة «النفس - اجتماعية»، بخاصة مع سيرج موسكوفيتشي، ونظرية المعرفة المسيّقة (The Theory of Situated Cognition)

ستعطيان التمثّلات الاجتماعية أبعادها النفسية والاجتماعية في الوقت ذاته، فهي شكل معرفي خاص بمجتمع ما دون غيره، أي أن لكل مجتمع تمثُّلاته الخاصة به. وتعتبر التمثُّلات الاجتماعية تجاوزًا لمقولة المعارف الاجتماعية من حيث انحصار هذه الأخيرة في مستوى الإدراك فحسب، كما لو أن الحقيقة كانت محايدة ومجردة عن أرضيتها الاجتماعية والثقافية. إن التمثُّلات الاجتماعية افتراض جديد في فهم النظرية الإنسانية لمعالجة المعلومة من حيث تأكيدها العلاقة المباشرة والمتينة التي تشد التمثُّلات الاجتماعية إلى سيروراتها السوسيومعرفية. ولا شك في أن النتائج التي تحققت إلى الآن في مجال علوم المعرفة عمومًا وعلم النفس المعرفائي خصوصًا، تؤكد أن فعل التمثُّل في غاية من التركيب والتعقيد والتداخل. إن الاهتمام بالتمثُّلات الاجتماعية في هذا المستوى إنما هو سعي إلى تفسير العلاقات التفاعلية بين الديناميات المعرفائية والاجتماعية، قصْدَ تحديد السيرورات المعرفائية التي تؤسس الفعل الاجتماعي كلًّا والتربوي منه على وجه الخصوص.

ج- قيمة التمثلات الاجتماعية الثقافية والتربوية

إلى جانب هذه المقاربات المعرفية والنفسية للتمثُّلات، ركزت المقاربات السوسيولوجية والتاريخية والأنثروبولوجية اهتماماتها بخاصة على الأبعاد ذات العلاقة بالتغير الاجتماعي وبالقيم الثقافية وبأنماط التفكير الجماعية.

يرتبط النسق المركزي للتمثُّلات بالذاكرة الجماعية وبتاريخ الجماعة وثقافتها وبمنظوماتها الاعتقادية والأيديولوجية. وتسعى هذه النواة إلى أن تكون ثابتة، متجانسة، صلبة، مقاومة للتغيرات وصعبة التأثر بالبيئة والمحيط. أما النسق الجانبي فهو الذي يمكِّن من الاندماج بالتجارب والمستجدات التاريخية ومن ثم فهو يتحمل التناقض والتنافر ويمتاز بالليونة والقابلية للتطور وبسهولة التأثر بالبيئة وبالمحيط.

إن التمثُّلات الاجتماعية هي الأساس المشترك أو الذاكرة الجماعية ومجموع المعايير والتصورات والأفكار المطلقة التي تحملها جماعة ما في مرحلة تاريخية ما. إن العنصر الأهم الذي يكوِّن النواة المركزية لهذه التمثُّلات «إنما هو من طبيعة قيمية»، فهذه النواة الصلبة تتكون من عناصر معيارية ذات علاقة وطيدة بالقيم السائدة وموجهة للمواقف والأحكام والسلوكات. وأن نتقاسم مع الآخرين تمثُّلاتهم الاجتماعية تجاه الفلسفة هو - بمعنى ما - أن نشاركهم قيمهم ورؤاهم للعقل وللعقلانية وللتنوير.

للتمثُّلات الاجتماعية علاقة وثيقة بالتغيرات الاجتماعية، سواء من حيث محاولة تفسيرها وفهمها أو من حيث رصد آليات اشتغالها وأسباب حدوثها: إن التحليل البنيوي للتمثُّلات الاجتماعية يكشف عن جمعها بين السكونية والدينامية وبين الثبات والتغير في الوقت ذاته، فهي تصرِّف - على نحو جدلي - العلاقة بين المجرد والمحسوس في الأشياء من جهة والثابت والمتغير في القيم والسلوكات من جهة أخرى. وقد أكد أبريك[52] أنه لكي يحدث التغير، ولكي تتغير التمثُّلات الاجتماعية لمجموعة بشرية ما، ينبغي أن يدرك أفراد هذه المجموعة أن الحالة (التي يحملون تجاهها تمثُّلًا ما) غير قابلة للرجوع إلى الوراء أي تنتهي إلى الإقرار بلامعكوسية (Irreversibility) هذه الحالة، فتقتنع بضرورة السعي إلى شيء آخر، فيقع التغير.

إن التمثّلات الاجتماعية، باعتبارها آلية تربط الطابع المجرد لمعارفنا واعتقاداتنا بحياتنا اليومية المعيشة، عامل مهم من عوامل التغير الاجتماعي والتطور التاريخي. ولا يمكن تغيير سلوكات الأفراد ما لم نغير أولًا تصوراتهم. ومن ثم نكتشف جدلية الفردي والجماعي والداخلي والخارجي وما هو نفسي وما هو اجتماعي، فتغيير العالم الخارجي للأفراد مشروط بتغيير المحتوى الداخلي لديهم، والنفسي يؤثر في الاجتماعي مثلما يتأثر به، وعادة ما يكون ذلك من خلال سيرورتَي:

- الموضعة (Objectivation).
- الطبع أو الرسو (Ancrage).

يمكن أن نفهم بعض آليات التغير التي تحكم التمثُّلات الاجتماعية من خلال فهم ديناميات التغير في مستوى الاتجاهات الاجتماعية، فتغير الأحكام والآراء مشروط بتغير التمثّلات والاتجاهات. ولئن ذهبت بعض الدراسات الأميركية إلى اعتبار التمثُّلات حالة من حالات الاتجاه، فإن الفرنسي أبريك يرى أن التمثُّلات الاجتماعية هي التي تحدد الاتجاهات وليس العكس، فالاتجاهات الاجتماعية مشروطة بالتمثُّلات الاجتماعية، في حين أن هذه الأخيرة لا تتبع الاتجاهات إلا على نحو سطحي. ونسق الاتجاهات محدد بصفة مباشرة بنسق التمثُّلات، وهو ما يؤكد خطورة الدور الذي تؤديه التمثُّلات الاجتماعية في التغيرات الاجتماعية. إن الشخصية في سعي دائم لحسم الصراع وتجاوز التناقض بين الاتجاهات والسلوكات طلبًا للتوازن والانسجام، وإن العجز عن تحقيق ذلك إيذان بالتغير، ذلك أن الإنسان يحمل في ذاكرته مجموعة من الصور والتمثُّلات حول الآخر وحول العالم. والأشياء عادة ما تنتظم في شكل نسق وبناء منسجم ومتآلف، وهذا ما يفسر حالة الفوضى والتصدع أو اللانظام التي تحدث مجرد حصول التغير في منظومة التمثُّلات هذه، فتغير صورة ما يؤدي إلى تغير صور أخرى تشاركها المنظومة نفسها، فكأنما هو إذن تغير يحصل على نحو بنيوي، أي أن تغير عنصر واحد من النواة المركزية يؤدي إلى تغير البنية كلها.

د- الخصائص الأساسية للتمثُّلات الاجتماعية

إذا أخذنا في الاعتبار أهم ما انتهت إليه المقاربات السيكومعرفائية والسوسيوأنثروبولوجية للتمثُّلات الاجتماعية إلى الآن، فإننا نستطيع أن نرجع خاصياتها الأساسية إلى ما يلي:

- التمثُّلات الاجتماعية تظل دائمًا تمثُّلًا لشيء ما، وواسطة بين الإنسان والعالم، وفاصلة بين الحقيقة في ذاتها والحقيقة كما نتمثلها، ومنظمة طريقة نظرتنا إلى العالم.

- هي ضرب من المعرفة الجارية بين أفراد مجتمع ما ورؤية مشتركة للعالم غير محايدة قيميًّا ومشحونة تراثيًّا وثقافيًّا.

- ذات ارتباطات واضحة ومتينة بالممارسات. ويتجلى ذلك بصفة خاصة من خلال قدرتها على التنظيم والتأطير والسيطرة على المحيط (المادي والاجتماعي والثقافي) وبالتالي قدرتها على توجيه أنماط السلوك وأشكال التواصل الاجتماعي، سواء على نحو واعٍ أو غير واعٍ.

- باعتبارها منظومة ونسقًا، فإن التمثُّلات الاجتماعية تتوفر على نوع من النظام المحكم وتخضع لمنطق داخلي وتنفرد بآليات اشتغال وديناميات تغير خاصة بها.

- كما تتوفر على طابع تخييلي رمزي يسمح لها باستبدال المحسوس بالمجرد وعلى طابع إنشائي بناء يمكِّنها من الاستقلالية والإبداع في آن.

هـ- نقد ومراجعة

لعل أهم المحاولات التي سعت إلى التنبيه إلى قصور نظرية التمثُّلات الاجتماعية من جهة عدم اعتبارها الجوانب الوجدانية، تلك التي جاءت على لسان غونزاليس راي [53](GONZALEZ-REY) الذي حاول أن يموضع التمثُّلات الاجتماعية ضمن التمفصل القائم بين ما سماه «الذاتية الاجتماعية» و«الذاتية الفردية». واعتبر المعنى الذاتي وحدة رمزية – وجدانية، وهذا يعني أنه ما ظهر انفعال ما إلا واستثار معه تعبيرية رمزية، والعكس صحيح. كل ذلك ضمن مسار تتحدد في إطاره تشكلات مركبة للمعيش. فهذه الصور والترتيبات هي نتاجات ذاتية حقيقية لا تنفصل فيها التجربة المعيشة عن الترتيبات الذاتية لخابرها ومعايشها، فالمعاني الذاتية ليست انفرادًا خاصًّا للتجربة الذاتية، ولا هي لحظة متعالية عن الذات، إذ تندمج الترتيبات والمعاني الذاتية من خلال الذاتية الاجتماعية فتكون منظومة فعلية. وفي صلب الصراعات العائلية مثلًا، تندمج التجربة والمعيش اليومي بالانفعالات الذاتية والأطر الاجتماعية الموضوعية الموجودة (العلاقات الأبوية، والهرمية الاجتماعية، وديناميات التدافع، وعلاقات القوى...)، وهذا ما يفسر لماذا يمكن أن نبني مشاعر ومعاني مختلفة ضمن الإطار الموضوعي ذاته، ففي حالة التعرض للتمييز العنصري مثلًا، يمكن هذا الشعور أن يعاش على المستوى الذاتي وأن يعبَّر عنه من خلال أشكال متنوعة تبعًا لتغير السيرورات والترتيبات الذاتية من شخص إلى آخر، فالموضوعي هنا هو واقع المَيْز العنصري، فمن حيث هو واقعة موضوعية يكون واحدًا، لكن الاستجابات الذاتية له متنوعة. هذا الإنتاج الذاتي هو إذًا حصيلة المعاني الذاتية في تفاعلها مع علاقات القوى والقواعد والقيم المهيمنة والفاعلة في الفضاء الاجتماعي.

إن التمثُّلات الاجتماعية هي نتاج للذاتية الفردية وللذاتية الاجتماعية في آن، وهي كما بيَّن موسكوفيتشي تنتظم وفق طريقة مركبة جدًّا وعصيّة على الوصف المباشر، وتبدي مقاومةً من دون محاولات النفاذ إليها، لأنها تمثل الأساس اللاواعي للمواقف الاجتماعية. وهي أيضًا بناءات رمزية – وجدانية مشتركة تعبر عنها الذاتية الفردية بطرائق مختلفة، وهي مصدر للمعنى الذاتي لكل إنتاج إنساني على الرغم من أنها لا تحدد ذلك الإنتاج.

إذا سلمنا بأن المعرفة نتاج اجتماعي يستقر على نحو غير واع داخل الأفراد ويوجه سلوكاتهم اليومية ويصنع الحس العام المشترك، وإذا سلمنا بأن التمثُّل ليس نتاجًا عقلانيًّا محضًا، فإن الطرائق المنهجية المعتمدة في استنطاق التمثُّلات الاجتماعية التي تعتمد أساسًا «الأجوبة الواعية»، مثل الاستبيان، تبدو غير كافية. وقد يعود هذا القصور إلى اتباع أعمى للتقليد الموسكوفيتشي الذي ركز على الأبعاد المعرفية للتمثُّل من دون الجوانب النفسية والوجدانية. لقد استعمل موسكوفيتشي مقولات تنتمي إلى السيكولوجيا التقليدية، ولم تكن في توافق مع أصالة مشروعه وجدّته، وخير مثال على ذلك منزلة الانفعالات من نظرية التمثُّلات الاجتماعية كلًّا، فالانفعالات ظلت عنده عناصر خارجية، ولم تكن تعتبر مكونًا أساسيًّا من التمثُّلات الاجتماعية، وإنما هي مرافقة لها فحسب. وهو في هذا يختلف عن ليفي برول (Lévy-Bruhl) مثلًا، الذي

كان يربط ربطًا واضحًا بين المعتقدات والعواطف. لا شك في أن الحرص الكبير على التطهر من «لعنة» الذاتي والذاتية الذي طالما ميز المقاربات التقليدية والوضعية للتمثُّلات الاجتماعية، يعكس شدة وطأة الإرث الوضعي. وهو ما جعل موسكوفيتشي يبدو متأخرًا عن ليفي برول الذي سبق أن أقر صراحة بارتباط المعرفي مع الوجداني مطبقًا على المعتقدات.

تشهد نظرية التمثُّلات الاجتماعية إذًا مراجعات عميقة، خصوصًا في اتجاه استعادة الجانب الذاتي في بنائها. وهو الجانب الذي يتبلور عادة من خلال التداخل والتفاعل الدائم بين المكونات الرمزية والمكونات الوجدانية من التمثُّلات مثلما تم الانتباه إليه أخيرًا ضمن العلوم المعرفائية.

هكذا إذًا، على الرغم من الأهمية القصوى التي بات يحظى بها مفهوم: التمثُّلات الاجتماعية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية باعتباره أداة إجرائية وآلية تفسير فعالة في مقاربة الظاهرة الإنسانية (معرفيًّا، نفسيًّا، تربويًّا، اجتماعيًّا، ثقافيًّا وتاريخيًّا...)، ومع ذلك فإن هذه النجاحات كلها على أهميتها لا يمكن أن تمنعنا من محاولة تنسيبه وتأكيد محدوديته في النواحي الآتية:

– على الرغم من الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم من اختصاصات معرفية كثيرة، إلا أن تركيز الباحثين ما زال متمحورًا حول بُعد واحد فقط من الأبعاد الثلاثة المكوِّنة التمثُّلات الاجتماعية، ألا وهو الاتجاه، وذلك على حساب الاهتمام أكثر بالهيكلة وميدان التمثُّل.

– على الرغم من النجاحات الهائلة التي ما انفكت تتحقق في علم النفس المعرفائي في مقاربته عملية المعرفة والإدراك والذاكرة والتصور والتمثُّل، إلا أن الطريق نحو فك أسرار المعرفة ما زال طويلًا، بخاصة إذا أخذنا في الاعتبار جدلية الوعي واللاوعي والتداخل بين الذاتي والموضوعي وبين الانفعالي والمعرفي.

– لا ينبغي أن ننسى أن مفهوم التمثُّل يعد أحد أهم مقولات الميتافيزيقا وفلسفات الذات. إن مقولة التمثُّل تظل، على الرغم من النجاحات كلها، الأساس الميتافيزيقي العميق لفلسفات الذات، ذلك أن الأنثروبولوجيا الكلاسيكية قامت على مصادرة مفادها أن الإنسان جوهر واع، وماهت بين الإنسان والعقل، وجعلت الحقيقة تمثُّلا، إلا أن هذه الميتافيزيقا بدأت اليوم تتصدع أمام قيام أنثروبولوجيا جديدة تبلورت، خصوصًا مع نيتشه وداروين وفرويد وماركس (Marx) وعلوم الوجدان والمعرفياء باقتراح استراتيجيات جديدة للفعل المعرفي تفك الوثاق المقدس بين الإنسان والوعي، وبين الوعي والمعنى، وبين المعنى والحقيقة، فلم يعد الوعي سيدًا في بيته ولم تعد الحقيقة نتاجًا مباشرًا للتمثُّل وإنما أصبحت تابعة لمفاعيل عدة جديدة: مثل اللاوعي والجسد والعاطفة والرغبة والصراع والإخفاء والتمويه والطبقة والتاريخ. بالتالي، فإن مقولة التمثُّلات الاجتماعية تظل محدودة إذا لم تأخذ في الاعتبار التحولات المعرفية الأخيرة، بخاصة تلك التي تشدها إلى اللاوعي في معنييه البيولوجي الغريزي والأنثروبولوجي الثقافي. إن التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة آلية ذهنية ووسيط رمزي ونمط معرفي متداول ومنظومة من المعلومات والآراء والاتجاهات والصور والقيم المرجعية التي يبنيها المجتمع، فتنعكس سلوكًا ومواقف لعل أكثر ما يهمنا منها في هذا المقام هو التي تتحول إلى عوائق ثقافية.

خامسًا: السياق الثقافي والعوائق الثقافية

1 – الظاهرة التربوية والمنعطف الثقافي

يتنزل هذا البحث ضمن التفاعل الجدلي بين التربوي والثقافي. وإن الاهتمام بالثقافة وبالعوائق الثقافية التي تعطل تدريس الفلسفة هو اهتمام بالوسائط التي تحكم العملية التربوية. نشير بدايةً إلى أن البراديغم الثقافي يبدو لنا الأكثر ملاءمةً لخصوصية إشكالية البحث وفرضياتها، فهو يختزل البراديغمات السابقة ويضيف إليها ما كان ينقصها. لا شك في أن عودة الثقافي من جديد إلى ساحات البحث في العلوم الإنسانية بوجه عام وفي علوم التربية بوجه خاص، قد اختلف من سياق مجتمعي إلى آخر ومن بلد إلى آخر: ففي كندا مثلًا يأخذ الثقافي أساسًا اسم التثاقف، حيث يتم التركيز على سبل التصرف والاستفادة من التعدد الإثني والثقافي الذي يميز المجتمع الكندي. أما في المجتمع العربي وفي سائر المجتمعات النامية، فإن الثقافي عادةً ما يأخذ شكل العوائق الذهنية التي لا تكون التنمية ممكنةً من دون تشخيصها ثم محاولة تجاوزها. ولا شك أيضًا في أن علاقة التربية بالثقافة علاقة أصيلة ومتينة، وأن اهتمام علوم التربية بالعامل الثقافي قد اتخذ أشكالًا متعددة ومتجددة واندرج ضمن توجهات بحثية شتى، مثل: ثقافة المدرسين واعتقاداتهم الضمنية، وتصورات المادة الدراسية، وتصورات الشريك، والعلاقة بالمعرفة، والعوائق الإبيستيمولوجية (الهدف العائق) وأخيرًا الثقافي باعتباره عائقًا معطلًا.

يفترض هذا البحث وجود صلة تخاصصية متينة بين علوم التربية وعلوم المعرفة وعلوم الثقافة أو الأنثروبولوجيا. كأنما الأمر يقتضي ضربًا من علم النفس التربوي – المعرفائي – الثقافي، فظاهرة التعلم – التعليم، مثلما أسلفنا، هي ظاهرة مركبة، نحتاج في فهمها وتفسيرها إلى هذه الاختصاصات كلها. لقد بلغت علوم التربية مرحلة من التراكم والتطور لم تعد معها في غنى عن مجلوبات علم النفس عمومًا وعلم النفس المعرفائي خصوصًا، فعلوم التربية والتعلمية مدينة إلى المعرفائية إلى حد كبير. ومع ذلك، فإن جيروم برونير[54] ينبهنا إلى خطورة اختزال المعرفائي في الحسابي وتهميش البعد الثقافي، وبالتالي تهميش دور المعنى والدلالة والقراءة والتأويل في فهم السلوك الإنساني. وهو ما جعله يؤسس علم النفس المعرفائي الثقافي، فتعليم الفلسفة أو تعلمها كممارسة مركبة إنما ينخرط في الوقت ذاته ضمن السجلات البيولوجي والنفسي والثقافي. وبالنسبة إلينا، فإن هذا التخاصص والتكامل بين السجلات المعرفية ليس مجرد تجاور بينها (Juxtaposition) وتماكن بقدر ما هو تداخل فعلي بين مكونات الظاهرة المدروسة يفرض علينا تداخلًا فعليًّا في مستوى المنهج والأطر النظرية والمفاهيم الإجرائية الضرورية لمقاربتها، فثمة حدود للنفسي وللمعرفي لا يمكن تجاوزها إلا من خلال الأنثروبولوجي والثقافي. علينا أن نذكر أيضًا بأن الثقافي نفسه يقتضي، في تحليله وفهمه، اعتبار النفسي والمعرفي معًا، فالعائق الثقافي وإنِ اندرج ضمن سياق أنثروبولوجي ثقافي، يبقى في حاجة إلى النفسي والمعرفي لفهم التفاعل بين المكونات الوجدانية والمكونات المعرفائية في هذه العوائق الثقافية. فما الذي يبرر هذا التداخل بين التربوي والنفسي والثقافي؟

أعادت نظرية المعرفة المسيّقة أو المعرفائية الاجتماعية الاعتبار إلى مفاهيم السياق والتفاعل والمعنى

والثقافة باعتبارها متغيرات وسيطة في غاية من الفاعلية والتأثير. ولم يعد الأنموذج المعرفائي مختزلًا في نظرية المعالجة الإنسانية للمعلومة. وفي إطار نقده الاختزالية المعرفائية والبيولوجية، نبَّه جيروم برونير إلى ضرورة اعتبار السياقات الثقافية، قائلًا: «مثلما أننا في حاجة إلى الكشف عن المدونة الوراثية لفهم آليات اشتغال الجسد والدماغ والنمو، فكذلك نحن في حاجة إلى الكشف عن المدونة الثقافية التي تشكل إطارًا عامًّا محددًا نسبيًّا لكيفيات اشتغال هذا الدماغ، فوراء كل عملية تعلم يقبع تصور ما حول (شخصية، هوية، قدرة المتعلم»[55]. يمثل هذا النقد إعلانًا عن محدودية البراديغم المعرفائي وافتتاحًا لطريقة جديدة في النظر إلى الأشياء تضيف إلى مكاسب البراديغمات السابقة متغير الثقافة والمعنى في تناول الفعل التربوي تعليمًا وتعلمًا، فهذه البيئة ليست بيئة مجردة، وإنما هي وسط تتقاطع فيه الأبعاد التاريخية والاجتماعية والثقافية. وهذا بالضبط ما يؤكده لنا فيغوتسكي (Vygotsky) وفالون من خلال إرجاع الخاصيات الكلية المجردة للمحيط إلى أحداث ثقافية واجتماعية وتاريخية. فبين فيغوتسكي وفالون وموسكوفيتشي وبرونير خيط رفيع يقوم على ضرورة اعتبار العاملين الاجتماعي والثقافي والسياق عمومًا في التعامل مع الوضعية التربوية. هذا التوجه تفرع اليوم وتدفق وأخذ أسماء جديدة مثل المعرفة المسيَّقة والمعرفائية الاجتماعية والتفاعلية الرمزية والإثنوميثودولوجيا والهرمينوطيقا. فمنذ بداية الستينيات من القرن الماضي، أسّس جيروم برونير مركز الدراسات المعرفائية الذي ضم اختصاصات كثيرة مثل علم النفس والأنثروبولوجيا واللسانيات والفلسفة والتاريخ... تضافرت جميعها لتجعل مسألة المعنى جوهر انشغالات علم النفس[56].

مع برونير إذًا، أصبح الأمر يتعلق بمقاربة معرفائية أكثر تأويلية واهتمامًا بمسألة البناءين الثقافي والاجتماعي للدلالة وتقطع مع آخر تطورات علم النفس المعرفائي القائم على نظرية المعالجة الإنسانية للمعلومات، أو بالأحرى المقاربة الحسابية للمعلومات، إذ لم يعد من الممكن أن نختزل الدماغ البشري في مجرد حاسوب. ولهذا يحذرنا برونير من خطورة هذا الانزلاق من المعنى إلى المعلومة ومن بناء الدلالة إلى المعالجة التقنية. إذًا، فعلم نفس المعنى والدلالة وعلم النفس الثقافي يأتيان تجاوزًا للاختزال الوضعي للمعرفائي في الإعلاماتي والحاسوبي. نضيف إلى هذا النقد الذي ينبهنا إلى أهمية اعتبار العامل الثقافي، نقدًا ثانيًا ينبهنا بدوره إلى أهمية اعتبار الجوانب الوجدانية إلى جانب المكونات المعرفائية.

2- الثقافة: محاولة في التعريف

انبنى بحثنا على المسلَّمة المنهجية القاضية بأن ما يحدد السلوك الإنساني من اختيارات واتجاهات وقرارات ومواقف... ليس الواقع الموضوعي المباشر وإنما ما نبنيه حوله من معان وتمثُّلات وتأويلات وما استقر فينا من حالات وجدانية في شأنه، فليست الأشياء ما هي عليه في حد ذاتها، وإنما ما تبدو عليه بالنسبة إلينا. فالشيء الواحد يمكن أن يكتسب المعنى وضده، وذلك بحسب استراتيجياتنا التأويلية وطريقتنا في الفهم وحالتنا الوجدانية وخصوصية السياق الذي نوجد ضمنه... كل ذلك يؤكد الأهمية القصوى للثقافة وللسياق الثقافي. فما الثقافة أولًا؟ ثم كيف تتحول إلى سياق؟

«مثلما نهذب النباتات بواسطة الثقافة، نهذب البشر بواسطة التربية». بهذا القول الذي افتتح به روسو

كتابه إميل (Emile) نسجل اقترانًا بين معاني التربية والثقافة والفلاحة: فمثلما تفلح الأرض زراعةً، تصقل الروح تربية، وفي كلتا الحالين ثقافة. لذلك، يمكننا أن نميز في الثقافة بين معنيين في الأقل:

- الثقافة باعتبارها فعلًا وسيرورة ومسارًا.
- الثقافة باعتبارها حاصلًا ونتيجة.

يفيد المعنى الأول التهذيب والصقل والترقي والحذق الذي بواسطته يتجاوز الإنسان الطبيعة ويحقق مجموع كمالاته ويتميز من أقرانه. في هذا السياق، يؤكد كلود ليفي ستروس (Claude Lévi-Strauss) أن الثقافة خاصية إنسانية محض، ينفرد بها الإنسان دون الحيوان. ومن خلال الثقافة ينفصل البشر عن وجودهم البيولوجي والطبيعي المحض لينخرطوا أكثر فأكثر ضمن النوع الإنساني، إذ فريدة هي منزلة الإنسان التي يتقاطع في مستواها الفطريُّ بالمكتسب والطبيعي بالمؤسساتي. أما المعنى الثاني فيحيل إلى حاصل ذلك الفعل في مجتمع ما، ويتلخص في مجموع المعايير والقيم والأفكار والإنجازات التي بها ينفصل البشر عن الطبيعة. وهو ما عبر عنه تايلور [57](Taylor) بقوله: الثقافة هي الكل المركب من المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف وكل ما اكتسبه الإنسان بوصفه عضوًا في مجتمع ما. للثقافة إذًا مكونان رئيسان، ماديٌّ ومعنوي: فالعناصر المادية للثقافة هي المظهر الفيزيقي للتفاعل الإنساني مع الطبيعة، ويتجلى هذا المظهر من خلال كل ما يصنعه الإنسان وما ينتجه. أما الثقافة في بُعدها المعنوي، فتعبر عن المظهر الأيديولوجي والفكري لهذا التفاعل، وهو يتجلى من خلال العادات والتقاليد والقيم والأفكار والمعتقدات.

على الرغم من تمايز هذين العنصرين، إلا أنهما متلازمان: فمثلما أن العمارة هي في الوقت ذاته حجارة وتصور وقيم، فكذلك القيم بدورها ليست تجريدات ذهنية جوفاء، وإنما تنغرس عميقًا في الصراع الاجتماعي والمادي والتاريخي. بالتالي، فإن فهم ثقافة ما يتطلب المراوحة بين أبعادها المختلفة والتعامل معها في علاقاتها الجدلية. صحيح أن الثقافة متنوعة العنصر والمكون، إلا أنها مع ذلك تشكل كلًّا ونسقًا وبناء متكاملًا.

تأكدت هذه الفكرة أيضًا مع روث بنديكت [58](Ruth Benedict) وميد [59](Mead) استنادًا إلى علم نفس الغشطالت ومن خلال الاشتغال على فرضية «النماذج الثقافية الكلية» والاتجاهات الحاسمة والمحددة النشاطات والممارسات. وفي هذا الإطار، سعت الأنثروبولوجيا التأويلية مع غيرتز [60] (Geertz) استنادًا إلى أعمال فيبر (Weber) وفتغنشتاين (Wittgenstein) وإلى التقاليد الفينومينولوجية، إلى محاولة فهم «المعارف الضمنية» التي تقف وراء الفاعلين الاجتماعيين في بحثهم عن صيغ المشروعية لممارساتهم الفعلية، وذلك بغية الوصول إلى بناء نماذج «للتمشيات الثقافية» نتمكن بها من تفسير التجربة المعيشة. وهذا بالذات ما سيجد امتداداته المنطقية في ما بعد ضمن «براديغم المعارف الضمنية» عند غاورونسكي وكيث باين [61](Gawronski & Keith Payne). و«الأنموذج الثقافي» هو ذلك الكل الوظيفي والدينامي الذي يحكم العلاقات الداخلية للعناصر والسمات المكونة الثقافة. أي ما يشكل وحدة ثقافة ما ويميزها من سواها، وهو ما يساعدنا على فهم الانتظام الذي يحكم السلوك الجمعي

ممارسة وتمثّلًا. وإن اقتسام أفراد مجتمع ما مجموعة من التمثّلات المحددة تجاه الفلسفة والفلاسفة، يجد تفسيره من خلال هذه النماذج الثقافية. وهنا نجد ارتباطًا واضحًا بين التمثُّلات الاجتماعية والنماذج الثقافية، بخاصة في مستوى عمليات النمذجة والتنميط وانتقال النماذج من جيل إلى جيل. تمثل هذه النماذج الوحدات الأساسية في كل ثقافة، وهي دائمًا في علاقة متينة بالتربية، لأن الفرد يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية وتعلم أساليب العيش والحياة. هناك علاقة جدلية بين النماذج الثقافية والتمثُّلات الاجتماعية. لعل أهم ما يجعل مهمة تعريف الثقافة على نحو دقيق ونهائي أمرًا عسيرًا، هو أولًا طابعها البدهي الخادع، وثانيًا شدة ارتباطها بجملة من المفاهيم القريبة كالحضارة والتراث والشخصية والمجتمع، إلا أن ذلك لا يمنع محاولة التمييز بينها. إن التعريف الأنثروبولوجي للثقافة يقربها جدًّا من معنى الحضارة، بخاصة من حيث مكوناتها وقابليتها للتغير وللانتقال من جيل إلى جيل. ولكن على الرغم مما يمكن أن يقوم بين الثقافة والحضارة من تداخل، إلا أن علماء الأنثروبولوجيا يستعملون لفظ الثقافة للدلالة على مظاهر الحياة في كل مجتمع، متقدمًا كان أم متخلفًا، في حين أن لفظ الحضارة يدل عندهم على مظاهر هذه الحياة في المجتمعات المتقدمة وحدها. على الرغم من نقاط الالتقاء الكثيرة التي تجمع بين الثقافة والتراث والحضارة، إلا أننا مع ذلك يمكن أن نسجل جملةً من نقاط التمايز. فإذا نظرنا إلى الثقافة والتراث والحضارة باعتبارها التراكمات المادية والمعنوية الحاصلة على امتداد الحقب والأجيال، فإننا سنجد المكونات نفسها تقريبًا. مع ذلك، فإن التراث يختص بكونه الثقافة التي تنتمي إلى الماضي على الرغم من استمرار حضورها وفعلها وتأثيرها فينا.

تلك هي بعض السمات البارزة في علاقة الثقافة بالحضارة وبالتراث، أما في ما يخص علاقتها بالشخصية وبالمجتمع، فإن مدرسة الثقافة والشخصية، التي يمثلها رالف لينتون (Ralph Linton) وروث بنديكت ومارغريت ميد (Margaret Mead)، وانطلاقًا من جمعها بين المناهج الأنثروبولوجية والمناهج السيكولوجية، قد حاولت إقامة علاقة بين التنظيم العقلي للفرد من جهة وثقافة المجتمع من جهة أخرى، مركزةً في ذلك على عملية الاستدماج التي يقوم بها الفرد للمعايير وللقيم وللنماذج الثقافية والتراثية السائدة في المجتمع، وذلك في إطار التنشئة الاجتماعية. وقد أكدت روث بنديكت أن الثقافة تمثل نسقًا متكاملًا من السمات السلوكية أو السلوك المشترك والأفكار الموحدة والقوانين اللاشعورية للاختيار، أو هي في كلمةٍ: نمط متماسك من الفكر والسلوك الذي يصنع الفرد من خلاله سلوكه وحياته. وإذا كانت كل ثقافة تتميز بأنموذج خاص، بصورة رمزية، وبتصور مجرد يشكل وحدتها وهويتها، فلا شك في أن لذلك تأثيرًا مباشرًا وعميقًا في تحديد شخصية الأفراد ورسم ملامحها، فكل مجتمع ينتج أنموذجًا من الشخصية خاصًّا به، أي أنموذجًا متوافقًا من التنظيم العقلي الذي يبرر عملية التكيف الوظيفي داخل المجتمع. فعلاقة الشخصية بالثقافة عند بنديكت لا تقف عند حدود التأثير والتأثر، بل تصل إلى حد المماهاة بينهما، فالشخصية هي التعبير النفسي عن الثقافة، والثقافة هي الوسيط بين الشخصية والمجتمع، وكأنما الشخصية هي الاسم السيكولوجي والسلوكي للثقافة. وما الأدوار الاجتماعية للشخصية إلا استدماج للثقافة السائدة. إن الشخصية في نهاية الأمر هي أنموذج للسلوك السائد في ثقافة ما، وإن المواقف من العقل والعقلانية والفلسفة والفلاسفة مثلًا لا يمكن في أي حال من الأحوال أن نفهمها بمعزل عن الأنموذجات الثقافية التي تحكم المجتمع.

انبنت فرضيات العمل التي اشتغلت عليها مدرسة الثقافة والشخصية على التسليم بأولوية الثقافي على المجتمعي، الأمر الذي جعله تُستهدَف بالنقد، بخاصة من أبراهام غاردنر (Abraham Gardner) الذي دعا إلى ضرورة التعمق في فهم عملية تكوين الشخصية شرطًا لفهم علاقتها بالثقافة. «فاستنادًا إلى التحليل النفسي الفرويدي، بيَّن غاردنر وجود علاقة متينة بين نسق الإسقاط أو البناء الانفعالي اللاشعوري للفرد ونسق الثقافة السائدة في المجتمع». ونسق الإسقاط هذا هو المستوى الأول من التنظيم العقلي للفرد، «فالشخصية هي تنظيم انفعالي وإدراكي متماسك ينشط من خلال بناء دافعي لاشعوري وضعت جذوره العميقة في الموقف الطفولي للفرد»[62]. ولا شك في أننا لا نستطيع أن نفهم هذا النسق في معزل عن ثقافة المجتمع وأطره المعيارية والقيمية العامة، فصورة الفلسفة والعقل والتنوير... هي في نهاية المطاف سمات شخصية محددة ثقافيًّا.

إذًا، إن عملية التنشئة الاجتماعية للفرد لا تتم إلا بتوسط التربية، وما تحمله من ثقافة وتمثُّلات اجتماعية حول الشخصية القاعدية والنماذج الثقافية والأدوار الاجتماعية.

لعل من أهم الإشكاليات التي تنخرط نظريات الثقافة في معالجتها، تلك التي تتعلق بمنزلة الثقافة بين المحلية والعالمية ومنزلتها بين الثبات والتغير. ولا شك في أن التفكير في إحدى هاتين الإشكاليتين يحيل ضرورة إلى الأخرى، فقدرة ثقافة ما على تجاوز طابعها المحلي من خلال احتكاكها وتفاعلها مع ثقافات أخرى يمثل عاملًا أساسيًّا من عوامل التغير والتبدل، فعلى الرغم مما تتميز به الثقافة من ثبات واستمرار وانتقال من جيل إلى آخر، إلا أن ذلك لا ينفي طابعها الدينامي المتغير. وما يهمنا من الطابع الدينامي للثقافة ليس سعي كل ثقافة إلى الانتظام والوحدة والتكامل والتكيف ضمن نسق واحد فحسب، وإنما أساسًا محاولة فهم «القوانين والآليات التي تحكم تغير الثقافات، بخاصة من حيث تخليها عن بعض القيم وتبنيها أخرى جديدة ومختلفة». وما يهمنا من الثقافة في هذا البحث هو أن نعرف كيف يمكن التمثُّلات الاجتماعية والمخزون التراثي لمجتمع ما أن يؤدي دورًا إيجابيًّا في تحديث ذلك المجتمع، أو كيف يمكن أن يرتد إلى عائق وعقبة يحُولان دون ذلك ويعطلانه. فما يهمنا أكثر هو رصد آليات الصراع الداخلي بين الاتجاهات التحديثية والاتجاهات التقليدية التي تمر به الثقافة العربية المعاصرة وفهمها، ليس بين الأجيال المختلفة في المجتمع فحسب، وإنما ضمن الجيل نفسه.

إن التغيرات التي تمس المكونات المادية للثقافة هي أسرع حصولًا وأشد سطحية من تلك التي تحصل في مستوى مكوناتها الفكرية والمعنوية، ذلك أن نسق الثقافة القيمي هو الذي يمثل أساسها العميق وهو الذي يحدد مطلقاتها ونظرتها إلى الإنسان والكون، وهذا ما يجعله يبدي مقاومة واستعصاء أمام كل محاولة للتغيير... مع ذلك، يتغير. للثقافة إذًا علاقة متينة بالتغيرات الاجتماعية وبتنمية المجتمع وتحديثه، ونحن في هذا البحث إذ نهتم بصورة الفلسفة وبالتمثُّلات الاجتماعية تجاهها، إنما نهدف أساسًا إلى تشخيص بعض المعوقات الثقافية التي تحول دون تدريسها ونشرها على الوجه المطلوب.

إذا أردنا اختزال الخاصيات الأساسية للثقافة، فإننا يمكن أن نكثفها في معاني التناقل، التوارث، المؤسسية، المرجعية، النسقية، الاستمرارية، الدينامية، التجدد. فكل ثقافة إنسانية تتميز بما يأتي:

– طابعها الإنساني المكتسب فهي اختراع إنساني صرف، وبقدر ما نحقق منها ونكتسب، ننفصل عن الطبيعة.

- دورها التوجيهي المرجعي، فالثقافة باعتبارها شاملةً المعتقدات والقيم والتصورات والمعارف والاتجاهات، تشكل أحد أبرز الخلفيات التي تحدد أنماط التفكير والسلوك.

- إن الثقافة وإن كانت في جوهرها إنتاجًا بشريًّا، إلا أنها تتسم بضرب من الاستقلالية عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها. وهو ما يكسبها طابعًا مؤسساتيًّا، نسقيًّا وسلطويًّا.

- صفة التراكمية والاستمرارية، ونعني بها أن الأفكار المرجعية والقيم والعادات والتقاليد والأمثال والحكم الشعبية والأساطير... لها قدرة كبيرة على اختراق الزمن والنفاذ بين الأجيال، فعلى رغم حصول التغيرات، إلا أن الملامح والسمات الأساسية للثقافة تستمر وتبقى ويقع نقلها وتوريثها من جيل إلى جيل.

- طابعها الدينامي المتجدد تبعًا للحقب والعصور ووفقًا لثنائيتي: الاحتفاظ والتجاوز أو الثبات والتغير.

- تساهم العموميات الثقافية في العمل على وحدة المجتمع وتكامله وتماسكه.

- تتميز الثقافة بالانتقائية، فانتقال الثقافة وتوارثها من جيل إلى جيل يختلف عن التوارث الآلي للصفات البيولوجية لدى الكائنات الحية، لأن مثل هذا الانتقال المركب يتم غالبًا على نحو واع وانتقائي، فكل جيل يستدمج بعض السمات ويستبعد أخرى لتغير ظروفه وحاجياته، ولكل مرحلة تاريخية خصوصياتها ومتطلباتها. وهذا ما يفسر بحسب جلبي[63] ظاهرة التغير في الثقافات.

إضافةً إلى كل ذلك، يجدر بنا تأكيد خاصيتين رئيسيتين ضروريتين بالنسبة إلى بحثنا، ونعني:

– مثلما لا يمكن أن نختزل الثقافة في مكوناتها المعنوية المجردة من دون عناصرها المادية المتعينة، فكذلك لم يعد من الممكن اختزال الثقافة في أبعادها المعرفية الواعية والعالمة من دون جوانبها الوجدانية اللاواعية.

– مثلما يمكن الثقافة أن تضطلع بأدوار موجبة، فكذلك يمكن (خصوصًا ضمن سياق المجتمعات التقليدية والنامية) أن تتحول إلى عائق ثقافي.

ولكن، علينا أن ننتبه في النهاية إلى أن علاقة الثقافة بالسلوك التربوي التعليمي ليست علاقة مباشرة وآلية وبسيطة بقدر ما هي علاقة مركبة وتمر عبر جملة من الوسائط التي نوجزها خصوصًا في:

– الوضعية والسياق.

– المعنى الذي يبنيه الفاعلون حولها.

3 – الثقافة سياقًا

ليست الثقافة بالنسبة إلى بحثنا مجرد عامل مؤثر أو سبب معلل أو فرضية تفسير أو بعد من الأبعاد فحسب، وإنما هي أداة تحليله الأهم. لذلك، سنعتمد في تحاليلنا أساسًا على كلمة «ثقافة» وسنحاول انطلاقًا منها بناء مفهومَي: «السياق الثقافي» و«العائق الثقافي» باعتبارهما أجرأة لها (operationalisation) ومحاولة للتوظيف وللتطويع حتى تناسب خصوصية البحث وإشكاليته. ولنذكر بأن رهان البحث يظل متمحورًا حول الصلة بين هذا المركب المثلث:

التربية/الثقافة/العوائق الثقافية، أو كيف يتحول السياق الثقافي إلى عائق يحول دون تدريس مادة الفلسفة على الوجه المطلوب؟ فكيف تتحول الثقافة إلى سياق للتصور وللفعل؟ ثم كيف ترتد إلى عائق؟

نشير بداية إلى أن مفهوم السياق هو في الوقت ذاته ضروري وإشكالي، كما بين ذلك كيربات - أوريشيوني [64] (Kerbat-Orecchioni)، فهو من ناحية عامل وله قيمة إجرائية قصوى، لكنه على مستوى التعريف، قد لا يتوفر على الوحدة والإجماع المطلوبين، بل إن تمشيات التحليل وأساليبه كثيرًا ما تتوقف على طبيعة التعريف الذي نقترحه. ما انفك هذا المفهوم يحتل مكانة متزايدة الأهمية والتواتر، بخاصة على مستوى المقاربات الثقافية والنفس-اجتماعية للمعرفة. ومع ذلك فتعريفه بقي أبعد ما يكون عن الإجماع. وهو ما يجعل استعماله أيْسر بكثير من محاولة تعريفه تعريفًا مجردًا. لتجاوز هذه الصعوبة، يمكن أن نحاول تعريف السياق على نحو مباشر وذلك من خلال مقاربته انطلاقًا من بعض المفاهيم الشبيهة به والمجاورة وأعني مفاهيم: «الوضعية»، «الإطار»، «الحقل»، «الفضاء». يحتل مفهوم السياق مكانةً بارزة في تاريخ السوسيولوجيا، بخاصة مع مدرسة شيكاغو وأعمال توماس (Thomas) وزنانيكي (Znaniecki) (1999) اللذين حاولا التنبيه لا إلى الأبعاد الموضوعية للسياق فحسب، وإنما أيضًا إلى «مكوناته الذاتية»، أي إلى الطريقة والكيفية التي يتمثل فيها فرد ما الوضعية ويعطيها معنى وقيمة.

تبلورت نظرية السياق المعاصرة على نحو سجالي من خلال تدافعها وتفاعلها النقدي مع نظرية السياق (Context Theory) التقليدية التي تحدده على نحو قبلي، متعالٍ، وخارجي. وهذا بالضبط ما تمحور حوله النقد الأساس الذي وجهته الإثنوميثودولوجيا[65] (Ethnomethodology) وإثنوغرافيا التواصل (Ethnology of communication) والتحليل المحادثي (Conversational analysis) لنظرية السياق التقليدية، فتحديد السياق على نحو مسبق وبصفة نهائية تصوُّرٌ تصفه لورنزا موندادا [66](Lorenza Mondada) بكونه ستاتيكيًّا وجامدًا يتحول بموجبه إلى مجموعة من البراميترات (مثل المكان والزمان وبعض خصائص المتدخلين) التي تُضبط بشكل قبلي ونهائي. وهو ما يسمح أولًا بعزل المتغيرات والنظر إلى تفاعلاتها في ما بينها، ثم ثانيًا التثبت مما إذا كان لهذه البراميترات تأثير في الفاعلين أم لا، فالتصور التقليدي للسياق يقوم إذًا على المسلَّمة القاضية بأن هناك شبكة ثابتة من البراميترات المضبوطة العدد والتي تسمح بوصفه بصفة قبلية، وهو لذلك مستهدف بالنقد من جهتين في الأقل:

– تفترض هذه المسلَّمة أن السياق معطى عند افتتاح التفاعل، وأنه لا يتغير في أثنائه أو من جرّاءه.

– كما تفترض أن وصف مكونات السياق تخضع لضرب من الاختيار والانتقاء، إذ عادة ما يقع الاكتفاء فحسب بمعطيات تبدو ذات دلالة بالنسبة إلى المحلل. وهو ما يكون على حساب أخرى يقع إهمالها (وقد تكون آكدَ دلالةً وأهم).

إذًا، هناك متغيرات جديدة تتدخل أثناء التفاعل وكثيرًا ما يقع إهمالها على الرغم من أهميتها، لأن التحليل يظل خارجيًّا، ماقبليًّا واختزاليًّا. وهذا الاختزال مردُّه إلى انتقاء بعض العناصر دون أخرى وجعلها ممثلة للسياق، كل السياق، فكأنما التصور التقليدي يختزل السياق (Context) في الوضعية (Situation) ويفترض إمكان وصفها على نحو مسبق انطلاقًا من مجموعة من البراميترات[67]. لهذا السبب بالذات، يرى فان ديك[68] وموندادا[69] أن التمييز بين الوضعية والسياق هو شرط إمكان ضروري لكل تعريف إجرائي دقيق وبديل من نظرية السياق التقليدية. لا تعطي نظرية السياق الجديدة الأولوية إلى

الملاحظين (الخارجيين) وإنما إلى الفاعلين أنفسهم. وتأخذ في الاعتبار التأويلات التي يعطونها للوضعية والاختيارات والانتقاءات التي يقومون بها، فالوضعية لا تكتسب دلالة على نحو مطلق، بل علينا أن نتساءل: «لمن» تعتبر ذات دلالة؟ فبالنسبة إلى شيغلوف [70](Schegloff)، من الغريب أن نعطي الأولوية لمقولات الجهاز النظري للباحث على حساب ما يبنيه الفاعلون أنفسهم من دلالات ومن تأويلات للوضعيات التي يباشرونها. وهذا بالضبط ما يتبناه فان ديك [71]عندما يعرِّف السياق بقوله: «إنه تأويلات الأفراد المتغيرة تجاه الوضعية الاجتماعية الجارية»[72]، أو هو: «مختلف الطرائق التي يتأوَّل بها المشاركون الوضعية التواصلية الجارية»[73]. ولكن ثمة صعوبة تظل قائمة وهي: كيف السبيل إلى التأكد من أن عناصر السياق التي اختارها المحلل هي بالفعل العناصر الأهم من حيث قيمتها ودلالتها بالنسبة إلى الفاعلين. من جهة أخرى، يتهم فان ديك نظريات السياق التقليدية بالعجز التفسيري (Explanatory Deficit) لأنها تكتفي بالتسليم بوجود «علاقة ما» بين وضعيات التفاعل من جهة والخطابات من جهة أخرى، ولكن لا تفسر في شيء طبيعة هذه العلاقة. كما يرفض التصور الخارجي للسياق، الذي يفسر التفاعلات من خلال إرجاعها إلى «شروط إنتاجها»، على عكس التحليل المحادثي والإثنوغرافي الذي يعرف السياق باعتباره «بناءً ينجِزُه الفاعلون أنفسهم» انتقاءً وتأويلًا، وضمن هذا التصور البنائي الجديد، يتحول السياق من مجرد معطى ماقبلي يسقط إسقاطًا إلى السياق باعتباره بناء متواصلًا يبنيه الفاعلون والمشاركون في الوضعية كلَّ حين من خلال تفاعلهم معها، أي أن تصرفات المتفاعلين تصبح جزءًا مكونًا للسياق.

إن تعريف السياق باعتباره بناء ينجزه المتفاعلون أنفسهم يعني، بحسب شيغلوف وغامبرز [74] (Gumperz)، أن هذا المفهوم يترك مكانه لمفهوم التسييق (Contextualization). وبموجب هذا التحول، لن يتعلق الأمر بالسياق باعتباره وحدة معطاة ومحددة قبليًّا بقدر ما سيتعلق بالتسييق بما هو سيرورة ومسار متجدد بتجدد مجموع النشاطات التي ينجزها المشاركون وبتجدد القراءة والتأويل. إن السياق بما هو تسييق، عمليةٌ محايثة قابلة للملاحظة. ومع ذلك تظل الصعوبة الأساسية متمثلة في تبيُّن الوسيلة التي ستسمح لنا بملاحظة الكيفية التي ينتقي بها الفاعلون سمات الوضعية الأكثر تناسبًا لهم. علينا ألا ننسى هنا أن المؤشرات المادية الملاحظة مباشرة قد لا تكفي وحدها لوصف مكونات السياق لأن قدرتها التفسيرية تظل محدودة، فهي لا توضح لنا بالضبط الصلة التي تمكننا من القول كيف يكون لهذه الوضعية تأثير في مجريات التفاعل وفي بنية الخطاب، لذلك يوجه فان ديك اهتمامه إلى هذه «الحلقة التفسيرية السببية المفقودة» من نظرية السياق التقليدية. فأين يمكن أن نظفر بها؟

لعل أهم ضمنيات الموقف البنائي من السياق تلك التي تعيد إلى عامل المعرفة دوره الجوهري. في هذا الإطار، وضمن ما يسميه «أنموذج السياق»، يقدم فان ديك فرضية «الواجهة المعرفائية» (Cognitive-Interface) محاولةً لتجاوز العجز التفسيري الذي يعطل المفهوم التقليدي للسياق. فالانتهاء إلى أن الممارسة ترتبط بأطر مرجعية قيمية لم يعد تفسيرًا كافيًا، وإذا سلمنا بأن لا تأثير لعناصر السياق في الفاعلين إلا بقدر ما تكون هذه العناصر مناسبة لهم وذات دلالة، فإن ذلك من شأنه أن يجعلنا نسترجع الدور المركزي للعامل المعرفائي (The cognitive Factor) فهمًا وتأويلًا وانتقاء واتجاهًا. وهذا بالضبط ما يؤكد وجاهة التعريف الجديد للسياق بما هو: «تمثُّل ذهني يبنيه الفاعلون تجاه وضعية اجتماعية وتجاه الأحداث

التي يشكلون جزءًا منها». يبدو هذا التعريف مبسطًا وديناميًّا في الوقت ذاته:

– مبسطًا لأنه لا يحتفظ من عناصر الوضعية إلا بما كانت له دلالة مناسبة للفاعلين.

– ديناميًّا لأنه ليس مبنيًّا بصفة نهائية وإنما هو في تكون وتشكل مستمرين، وذلك بحسب تطور مجريات الأحداث والتفاعلات.

إذا سلمنا بأن السياق هو التمثُّل الذهني للوضعية، فإن مثل هذا التعريف لا يمكِّننا من إقامة علاقة بين الوضعية والخطاب أو الممارسات فحسب، بل أيضًا من توضيح أنماط ووجوه هذا التأثير. لو أعدنا تعريف السياق بأنه أنموذج ذهني بني في خصوص وضعية تفاعل، فلن نكتفي بالقول إن الوضعية تؤثر في الخطاب. وهو ما يمثل موضوع إجماع، بل علينا توضيح ضروب هذا التأثير ووجوهه. والنظرية التقليدية تكتفي ببيان أن «هذا يؤثر في ذاك» من دون الاكتراث بكيفية هذا التأثير. هنا بالضبط يتنزل مفهوم الواجهة المعرفائية باعتباره حلقة التفسير الناقصة في العملية. وتكمن أهميته خصوصًا في كونه يمكننا من تبيُّن التغيرات الفردية (Individual Variations) التي تسمح لنا بتفسير تغير المواقف والاتجاهات واختلافها بين تلاميذ المعهد نفسه وفهمها، والأستاذ نفسه، والفصل نفسه على الرغم من اشتراكهم في الأطر القيمية والثقافية العامة نفسها. بالتالي، فإن تأكد وجود وساطة (ثقافية معرفية وجدانية) تفسر هذا الاختلاف والتنوع بين تلاميذ الفصل والثقافة نفسيهما فهذا، دحضٌ للاختزالية وتجاوز لمحدودية رد الخطاب آليًّا إلى الوضعية. إننا إذا لم نفترض فكرة الوساطة في علاقة التفاعل الصفي في الإطار الثقافي العام، فلن نجد بدًّا من التسليم بأن هذه الأطر القيمية والثقافية العامة ستؤثر في الممارسات الصفية وفي تصورات التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة تأثيرًا مباشرًا. ولكن إذا كان الأمر كذلك، فإنه من المنطقي أن يكون للخصائص والمحددات نفسها التأثير ذاته في التلاميذ كلهم، وبالتالي، ستكون لهؤلاء الاتجاهات والمواقف عينها تجاه الفلسفة، وهو ما نعتبره مستحيلًا. نعود فنقول مجددًا إن الأمر لا يتعلق بفاعل حرٍّ حريةً مطلقة وفي حل من كل ارتباط بالأطر المرجعية الثقافية والاجتماعية والتاريخية، وإنما برهنة أن خصائص محددة للوضعية فحسب (مثل الجنس أو السن أو السلم الوظيفي...) لا يمكنها أن تكتسب صفتها الإجرائية وتتحول إلى عامل ضاغط ومؤثر فعلي، إلا لحظة تمثُّلها من جهة الفاعلين على أنها كذلك. لعل اعتماد الواجهة المعرفائية إذًا، هو الذي سيسمح لنا باستيعاب الخصوصيات الفردية والاستثناءات التي لا تتطابق آليًّا وكليًّا مع الأطر القيمية العامة وتفسيرها، مثلما سيسمح لنا أيضًا بتفسير مبدأ التغيرات الفردية التي عادةً ما تزعج النظريات التقليدية والسببيات الخطية العاجزة عن استيعاب هذه الاستثناءات وتفسيرها. ولكن من ناحية أخرى علينا تأكيد المحاذير الآتية:

– السياق هو تمثُّل ذهني للوضعية[75].

– وهو من حيث المبدأ يتميز بقابليته للتغير من مشارك إلى آخر. لكن لا بد من أن نحذر هنا من مغبة الإفراط والتطرف في الاختيار المعرفائي إلى درجة تهددنا بالوقوع في الفردانية وإهمال الثقل الحقيقي للعوامل الاجتماعية والثقافية العامة.

– كما يمكن أن نقر بأنه مهما اعتبرنا الجانب الفردي من الوضعية، فإن بنية الوضعية تظل شأن المجتمع

والثقافة كلّا. وفي الوقت ذاته، فإن الوضعية ليست بتمامها شأن الأفراد المتفاعلين فحسب. فاختيار هذا العامل عند التأويل أو التمثُّل المعرفي على حساب اختيارات أخرى ممكنة، يظل في النهاية محددًا اجتماعيًّا.

يمكن أن نوجز الخلاصة في ما يلي: إن أنموذجات السياق التي يصنعها ويبنيها المتفاعلون ضمن وضعية ما، هي بالتعريف فردية، لكن بنيتها ليست كذلك. وهذا بالضبط ما يؤكده فان ديك من خلال هذه القاعدة المهمة: «إن الأنموذج السياقي فردي، أما البنى فهي مشتركة وعامة».

مع كل ما يمكن أن نغنمه من مفهوم الواسطة المعرفية فثمة صعوبات منهجية كأداء تظل قائمة وهي:

– استعصاؤها على الملاحظة (مشكلة القابلية للملاحظة)، فالمحلل لا يمكنه أن ينفذ مباشرة إلى معرفة الفاعلين[76].

– إذا سلمنا بأن الفاعلين لا يحتفظون في أنموذجهم للسياق إلا بالعناصر التي تعنيهم، فعلى أي أساس يتم تحديد بنية أنموذج السياق ومقولاته الأساسية والفرعية؟ وكيف تُعرَف؟

– لا تسمح هذه المقولات للباحث إلا ببناء فرضيات حول معرفة الفاعلين.

– يقع التعامل مع الخاصيات الخارجية القابلة للملاحظة باعتبارها مؤشرات دالة على النشاط المعرفائي للفاعلين.

– عدم اعتبار أنموذج السياق مرجعًا وحيدًا، بل فرضية تفسيرية (Explanatory Hypothesis).

لتجاوز هذه الصعوبات المنهجية والإجرائية، سنفترض مراوحة بين المرئي واللامرئي، بين ما تمكن ملاحظته وما هو ضمني، أي بين السلوكات الممارسة والخطابية من جهة والسيرورات المعرفية والوجدانية من ناحية أخرى، فليس لأنموذج السياق مكانة المرجع النهائي وإنما له فقط منزلة الفرضية التفسيرية. بالتالي، يصبح التمشي هنا متمثلًا في التركيز على بعض الخاصيات النصية وتفسيرها بالرجوع إلى السيرورات المعرفائية للفاعلين. في هذه الحال، نستخدم مفهوم أنموذج السياق من أجل الإشارة إلى وجود بعض الخاصيات النصية: إذا لاحظنا الخاصية النصية «أ» فهذا تقريبًا، لأن هناك سيرورة معرفائية «ب». استعمل غوفمان[77] كلمة «Frame»، «Cadre» ليبين أنه لا معنى للوضعية خارج عملية التأطير (Le travail de cadrage) الذي تتم بموجبه هيكلة الأحداث وإعادة بنائها بما يسمح بإعطائها معنى. فللأطر الأولية وظيفة معرفية وبراغماتية في الوقت ذاته، فهي تمكن الفردَ من تصنيف أحداث محددة وحملها على ما هو معروف فتوجه بذلك أفعاله. وتحيل كلمة إطار إلى القواعد المتحكمة في هيكلة الأحداث وتنظيمها وجعلها قابلة للتعرُّف، كما تكشف عن عملية التأويل التي تقوم بها الذات. امتدادًا لنظرية الغشطالت، سعى لوين بدوره إلى بلورة تصور للحقل النفسي يشتمل على جميع الأحداث التي توجد في لحظة محددة بالنسبة إلى الفرد أو إلى المجموعة. ولا يمثل مفهوم الحقل عنده، مجرد وعاء يتحرك الفرد في إطاره، بقدر ما يتشكل من خلال هذه الأفعال ذاتها. وهو ما يضعنا أمام مشكلة العلاقة بين المبنى والمعنى، بين المبنى والمعطى، بين الحاوي والمحتوى، وبين ما هو قائم وما هو بصدد البناء.

أما في مجال علم النفس الاجتماعي، فقد ظهر مفهوم السياق مع أعمال مارغريت دونالدسون (Margaret Donaldson) وفريقها في سبعينيات القرن الماضي، عندما حاولوا التظنن على مسلَّمات بياجيه حول عدم قدرة الطفل على التخلص من التمركز حول الذات، فقد أرجعوا عدم قدرة الطفل على الخروج من التمركز حول الذات إلى عدم فهمهم الوضعية، وهذا الفهم للوضعية يكون نتيجة متغيّرات عدة، منها انتظارات الشريك في التفاعل ومعرفة الفاعلين. وقد بيّنت دونالدسون أن إجابات الطفل تظل محكومة بتأثير السياق الذي طرح ضمنه السؤال. وفي هذا الإطار عُرِّف السياق بأنه: «كل ما يتدخل في التأويل الذي يبنيه الطفل حول كلمات الكهل وأسئلته». ومن بين العناصر التي يمكن أن تدخل في تشكيل السياق يمكن أن نذكر:

- الطريقة التي صيغت وفقها التعليمات (أهمية العنصر اللغوي).

- المعارف السابقة للطفل ودرجة تعوده الأدوات المستعملة ومعرفته بالقواعد الاجتماعية.

- مدى إدراكه القوانين المنظمة السياق.

- تأثير المعاني الناتجة من سير التفاعل بين الطفل والكهل ومرحليتها.

- استنتاج الانتظارات تجاه المهمة.

- التصرف في هويات المشاركين وأدوارهم (هل يقدم الكهل نفسه للطفل باعتباره مساعدًا له أم ممتحنًا ومختبرًا).

- المكان الذي تجرى في إطاره التجربة.

اعتمادًا على هذا المنهج الخبري، يتحول السياق إلى مجموعة من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الفاعلين. ضمنيًّا، يفيد هذا التعريف بأن هذه المتغيرات يمكن أن تحضر كما يمكن أن تغيب، وأن بعض الوضعيات تسمح بالنفاذ إلى الكفايات الحقيقية للطفل وأخرى لا تسمح بذلك، أي أن هناك بعض الكفايات المعرفائية المستقلة عن أي سياق.

ينبني هذا التصور على مسلَّمة قابلة للتشكيك: فهو يعطي الأولوية للأحداث وللمعارف الخارجة عن الوضعية على حساب البعد الدينامي للتفاعلات بين الطفل والكهل، الذي يقع إهماله على الرغم من أن الوضعية لا تتكون من معطيات موضوعية صرف، بل هناك جوانب ذاتية، وهي عوامل شديدة التأثير، بخاصة إذا تعلق الأمر بموقف ما أو بانطباع ما أو باتجاه ومزاج ما.

لئن ركز فان ديك في تعريفه السياق على مفهوم الواجهة المعرفائية، مبينًا بذلك أهمية العوامل الذاتية والمعرفية في بناء السياق، فإن ميشيل غروسن (Grossen)[78] قد بين أهمية التفاعل في بناء السياق. وإذا سلمنا بأن وضعية التعلم هي وضعية تفاعلية بإطلاق، فإننا يمكن أن نظفر في نظريات السياق المعاصرة بما يساعد على تحليل هذه التفاعلات الدينامية وفهمها: السياق باعتباره ثمرة للتفاعل بين الذوات ونتيجة للبناء البينذاتي، فوفق هذه النظريات المعاصرة، لم يعد من الممكن اعتبار السياق مجرد معطيات خارجية، لأن درجة مناسبته وتوافقه مع الفاعلين متغيرة وفق التفاعل الحيني مع مجريات الأحداث. بالتالي، لا يمكن أن يعرف

بأنه مجموع الخصائص الخارجية لأن درجة توافقها ومناسبتها الفاعلين تتغير وتختلف في أثناء التفاعل. استنادًا إلى هذا، اقترح كل من غودوين ودورانتي (Goodwin et Duranti)[79] مفهوم «بؤرة الحدث» (Event Focal) للإجابة عن السؤال: ما هي الأحداث التي يعالجها المتفاعلون باعتبارها بؤرة الحدث بما يجعلها في أعينهم موافقة ومناسبة للوضعية؟ وما الأحداث التي يعتبرونها من درجة ثانية وغير موافقة؟

يمكن أن نكتشف هنا أهمية عوامل قد لا ترتبط مباشرة بالوضعية، ومع ذلك فهي بالغة التأثير فيها، ونعني بها المعارف والمسلَّمات والاتجاهات... التي يتقاسمها المتفاعلون بصفة ضمنية، حيث تصبح أدوار الذاكرة الجماعية والتراث والثقافة والضمير الجمعي مهمة. انطلاقًا من هذا التعريف التفاعلي للسياق نستنتج:

– ليس السياق وحدة ثابتة ومحددة ماقبليًّا، وإنما هو حصيلة موقَّتة لتفاعلات المشاركين بحسب الحدث البؤري الذي يتفق المشاركون على التركيز عليه، أي أن كل مشارك يكون قادرًا على أن يضع نفسه موضع الآخر وأن يتفهم وجهة نظره.

– فالعناصر العينية والموضوعية للوضعية التي يوجد المتفاعل ضمنها تصبح مصدرًا ممكنًا أو غير ممكن لأن تؤخذ في الاعتبار من المتفاعلين لتعطي معنى للأحداث ولتفاعلاتهم.

– وعندئذ لن يعود من الممكن اعتبار السياق مجرد وعاء يتفاعل الفاعلون في إطاره. كما لن يعود من الممكن التمييز في السياق بين مستويات (الميكرو/ الماكرو) التي ينضوي الواحد منها ضمن الآخر.

– لم يعد السياق بمثابة الإطار للصورة يوضع مرة واحدة وبصفة نهائية، وإنما يبنى ويعاد تحديده كل حين بحسب الدلالات المتجددة والمتغيرة التي يعطيها المتفاعلون لعناصره ومكوناته.

– جاء هذا التصور التفاعلي للسياق إذًا محاولة لتنسيب التصور السابق، وذلك بالتنبيه إلى أهمية ديناميات التفاعل مع العناصر المشكلة للوضعية. وقد نجمت عن هذا التوجه الجديد تحولات على المستويين المنهجي والنظري:

• فعلى المستوى المنهجي، لم يعد المنهجان التجريبي والكمي كافيين، إذ وقع اعتماد المناهج الكيفية أيضًا، بخاصة تحليل التفاعلات اللفظية.

• أما على المستوى النظري، فقد أصبحت كتابات فيغوتسكي[80] وبرونير[81] وكول (Cole)[82] مرجعيات نظرية تحظى بأولوية على حساب المرجعيات السابقة. كما تحول الاهتمام صوب مجلوبات البراغماتية اللسانية والسوسيولوجيا التفاعلية، وخصوصًا الإثنوميثودولوجيا.

في علاقته بمسألة المعنى وبناء الدلالة، يطرح مفهوم السياق جملة من الإحراجات والصعوبات الإجرائية، خصوصًا تلك التي تتعلق بقواعد اختيار عناصر وكيفيته من السياق دون أخرى وإعطائها معنى. فمن المعلوم أن السياق الموضوعي يقتضي ملاحظة موضوعية، بالتالي إمكان التعاطي مع المعنى بأدوات موضوعية. لكن إذا اعتبرنا التسييق أو الأسيقة الفعل الذي بموجبه يتم تأول معطيات السياق وفهمها، وإذا سلمنا بأن المعنى موجود في أذهان المتفاعلين وتمثُّلهم، فكيف السبيل إلى موضعته ومباشرته بوسائل موضوعية؟

في هذا الإطار يميز باتريك شمول (Patrick Schmoll)[83] السياق الافتراضي من السياق الفعلي أو المناسب والموافق للفاعلين. وينبهنا إلى أن الصعوبة تزداد بقدر ازدياد البون بين السياق الذاتي والسياق الموضوعي. ذلك أننا يمكن أن نميز في السياق بين مستويين:

– سياق موضوعي وهو عادة ما يتسم بالثبات ويمثل البيئة الحقيقية القريبة والبعيدة بالنسبة إلى الفاعلين.

– سياق ذاتي وديناميكي لا تكون مكوناته كلها مناسبة أو مواتية للفاعلين. فهؤلاء يقومون بعملية انتقاء من بين عناصر الوضعية ويختارون ما يرونه ضروريًّا بحسب بنيتهم التمثُّلية حول المحيط. هذه البنية التمثُّلية هي إلى حد ما مشتركة وقد تتحول إلى أفكار ونماذج نمطية ومنها تبنى المعاني.

وبقدر ما تتعلق هذه التمثُّلات بالنواة الصلبة لثقافة المجتمع ومنظوماته المعتقدية، تكون مشتركة. وعلى العكس من ذلك، بقدر ما تتعلق بالعناصر الجانبية يقل الاشتراك فيها ويتسع مجال الاختلاف والتنوع.

السياق إذًا سياقان، سياق في الواقع (سياق في حد ذاته) وسياق متمثل في أذهان الفاعلين يمر عبر ذاكرتهم الفردية وذاكرتهم الجماعية بعد أن تتوليا تنظيم التمثُّلات وترتيب عناصرها. وفي هذا الإطار، يقيم شمول[84] مماثلة بين هيكلة السياق وهيكلة الذاكرة: فبقدر ما يقتضي السياق عناصر بعيدة من الوضعية (صور ونماذج ثقافية نمطية)، يفترض الذاكرة الطويلة المدى، فالأعم منها هو الأكثر ثباتًا والأقل قابلية للتغير وللاختلاف من فاعل إلى آخر. بصيغة أخرى: بقدر ما يفترض السياق إحالة إلى الثقافي المشترك وإلى التمثُّلات الاجتماعية النمطية، يتطلب الذاكرة الطويلة المدى التي تتولى تنظيمها وترتيبها، فأكثرها عمومية أكثرها ثباتًا. وعلى العكس من ذلك، بقدر ما يكون السياق خطيًّا ومباشرًا، يخاطب الذاكرة القصيرة المدى وينفتح على التنوع والاختلاف، أي بقدر ما نتجه صوب الميكروسياق، نقترب من الوحدات التي تكون شحنتها السيمنطيقية ومجالها التأويلي محدودين، ويسهل التعامل مع السياق كمعطيات موضوعية. وعلى العكس من ذلك، بقدر ما نتجه إلى الماكروسياق، يزداد هامش الوحدات السيمنطيقية ومجال التأويل اتساعًا، ويزداد حضور الجوانب الذاتية، وبقدر ما يزداد البون بين العناصر الموضوعية والعناصر الذاتية اتساعًا، يزداد البون بين السياق الافتراضي والسياق الموضوعي.

إجمالًا، يمكن أن نخلص إلى القاعدة الآتية: كلما كانت عناصر السياق موضوعية وغير ذاتية، مثلت عامل اشتراك وسهل مسكُها. وعلى العكس من ذلك، كلما انغمست في الذاتية، اختلف في تأويلها من فاعل إلى آخر، بالتالي عسُر تبيُّنها ورصدُها. أما سياق تدريس الفلسفة في الثانوي فيكون عادةً، على عكس ما يُعتقد، سياقًا مشحونًا وجدانيًّا ويطفح ذاتية. وهنا نجد أنفسنا أمام المفارقة الحادة الآتية: نقدم الفلسفة ذاتها على أنها مادة عقلانية وأن خطابها هو خطاب العقل واللوغوس والمنطق، في حين أن المناخ السائد داخل القسم عادة ما يكون مناخًا مشحونًا ثقافيًّا وأيديولوجيًّا ووجدانيًّا، فالأبعاد الثقافية لبرنامج الفلسفة تجعلها موضوعًا لا يخاطب في ذات المتعلم عقله فحسب، وإنما اتجاهاته وعاطفته ووجدانه. وهو ما يؤكد أهمية السياقات الذاتية في تدريسها.

4– الثقافة: آفاق جديدة

نصل في النهاية إلى اعتبار الثقافة أكثر الكلمات بداهةً وغموضًا في الوقت ذاته. وإلى التأكد من أن الظاهرة الثقافية، باعتبارها منظومة المنظومات الرمزية، هي كذلك أكثر الظواهر تركيبًا واتساعًا وتعقيدًا، إلى حد يمكن معه أن نصرح بأن ما نجهله عنها لا يقاس بما نعرفه. صحيح أنها موضوع تداول من الجميع وموضع بداهة، ولكنها بداهة خادعة، فهي تبدو قريبة من وعينا لكنها في الحقيقة عصية على المسك الدقيق، وما ينفلت منها أكبر مما نعرفه عنها. إن مثل إدراكنا ومعرفتنا بالثقافة، كمثل معرفة عالم الفيزياء بظواهر الطبيعة: فعالم الفيزياء عندما يستعمل كلمة «طبيعة»، كأنما يستحضر أمرًا بدهيًّا، ولكن مجرد أن ينعم النظر في ظواهر الطبيعة يعلن عن تواضع معرفته ومحدوديتها قياسًا إلى شدة تركيب الموضوع. فما يبدو لي غير قابل للفهم هو أن يكون العالم ممكن الفهم، أو هكذا تحدث أينشتاين.

لطالما خضع مفهوم الثقافة إلى الاختزال والتنميط اللذين تحولت الثقافة بموجبهما إلى ضرب من الفولكلور والديكور أو المحسنات السياسية والدعائية أو اللاحقة المنطقية، فكثيرًا ما نتحدث هذه الأيام عن «ثقافة المؤسسة» و«ثقافة المنافسة» و«ثقافة المواطنة»... ولكن ماذا عن «ثقافة الثقافة»؟ وعن «الميتامعرفياء الاجتماعية» (Social metacognition)؟ أو «الميتامعرفياء الثقافية» (Cultural metacognition)؟ أو كيف يحقق مجتمع ما وعيًا بطريقته في التفكير وبكيفية تصوره الأشياء؟

هناك دائمًا حرص على تنزيل الثقافة ضمن «مجال» ما، «بُعد» ما أو «مستوى» ما، في حين أنها موجودة في كل مكان وحيثما وُجد إنسان. إن الطاقة التفسيرية للمفهوم التقليدي السائد للثقافة لم تعد تتمتع بالصلوحية والإجرائية الكافيتين لقراءة الظواهر الثقافية المستجدة، بخاصة تلك التي تتعلق بالمكونات النفسية والوجدانية للاتجاهات والتمثُّلات الاجتماعية أو تلك المتعلقة بمنزلة القيم الثقافية بين المحلية والكونية، فمفاهيم «الشخصية الأساسية» و«الأطر الثقافية» و«الأنماط الثقافية»، كما تبلورت في القرن الماضي مع بنديكت ولينتون قد باتت في حاجة إلى مراجعة وإعادة تفعيل في ضوء هذه المستجدات والتحديات. ضمن هذا البحث إذًا، لن يتعلق الأمر بإضفاء «مسحة» ثقافية ما على الفلسفة بقدر ما سنسعى إلى رصد كيفيات اندراج الممارسة التدريسية للفلسفة ضمن وعائها وسياقها الأهم والأخطر، ألا وهو الثقافة، هذا الحاضر الغائب، فكل قول في الفلسفة وكل تجربة في تدريسها إنما هو افتراض ما في الثقافة، موقف ما تجاهها، تطويع لبعض جوانبها ومساهمة فيها. وإن العلاقة «فلسفة/ ثقافة» ليست علاقة تخارج بقدر ما هي علاقة تضمُّن، احتواء، تماه، إنتاج متبادل، تأثير وتأثر، فليست الثقافة خارج الفلسفة (ما يؤثر فيها من الخارج ويرسم أطرها القيمية العامة)، بل إن علاقة الفلسفة بالثقافة هي أقرب ما يكون إلى علاقة الخلية بكامل العضوية، تؤثر فيها وتتأثر بها.

في الحقيقة، لقد تم التفطن إلى الأدوار السلبية التي يمكن الثقافة أن تؤديها في المشاريع التنموية والنهضوية. ولكن ذلك كان على نحو وصفي ولم يبلغ البحث درجة تمكننا من فهم آليات عمل هذه العوائق الثقافية وتفسيرها ولماذا تبدي مقاومة كلما حاولنا تجاوزها. أما على مستوى النسق الانفعالي والبنية اللاشعورية، فما زلنا إلى اليوم نستبعد المكونات الانفعالية والوجدانية والعاطفية من الثقافة عمومًا ومن

العوائق الثقافية خصوصًا؟ وما زلنا لا نعلم ما إذا كانت لكل ثقافة انفعالاتها؟ وهل هناك بنية مشتركة للانفعالات داخل كل ثقافة؟ وفي هذه الحالة، هل يحق لنا أن ندعي بأن لكل ثقافة «بنيتها الوجدانية» الخاصة بها؟ على صعيد آخر، وإذا سلمنا بأن هناك علاقة سوء تفاهم حقيقي بين الأطر المؤسساتية والاجتماعية والثقافية والسياسية من جهة والوضعيات التعليمية - التعلمية من جهة أخرى، فكيف نفهم ذلك؟ وما هي السيناريوات الممكنة في التعامل مع الثقافة وفي معالجة هذا التقابل بين الفلسفة كمادة دراسية والصور الثقافية التي نبنيها حولها؟

في ضوء كل ما تقدم، نتساءل هل من المشروع أن نتحدث عن «خصوصية ما» للسياق الثقافي التونسي الذي يتم في مستواه إنتاج الخطاب الفلسفي المدرسي واستهلاكه وتداوله؟ فإذا سلمنا بمشروعية ذلك، فإننا يمكن أن نرجع هذه الخصوصية المفترضة إلى:

- خصوصية النصوص المرجعية والتاريخية لمحاولات النهوض والإصلاح بالقطر التونسي، والتي اقترنت بمساهمات خير الدين التونسي، بن عاشور، الطاهر الحداد، الشابي، الثعالبي وغيرهم من رواد الإصلاح.

- خصوصية الاستعمار الفرنسي وما حاول تمريره من سياسات وأنظمة تربوية.

لقد كانت لهذا المسار التاريخي نتائجه على مستوى بنية الشخصية التونسية التي اتسمت منذ ذلك العهد بصراع حقيقي بين أنموذجين. لقد بات واضحًا اليوم، بعد توفر الكثير من الدراسات المختصة[85]، أن المجتمعات العربية تخضع لنمطين في التربية والتنشئة الاجتماعية:

- النمط التقليدي.

- النمط التحديثي.

لا شك في أن المهمة الملحة المطروحة اليوم على محاولات النهوض والتحديث كلها هي فهم الصراع والتفاعل بين النمطين وإدارتها. لا تُعرف الثقافة إذًا على نحو تجميعي رياضي تراكمي، من خلال ادعاء أنها حاصل كذا مع كذا... لأننا بذلك نقع في تناقض مع منطق الحد ذاته، فالتعريف التراكمي للثقافة عملية مستحيلة لأنها لا تكتمل أبدًا. فليست الثقافة مجرد حاصل تراكمي ولا هي منتجًا أو معطى منجزًا، بقدر ما هي في جوهرها العميق مسار وحركة وصيرورة تتداخل في دفعها الآليات الواعية واللاواعية، المعرفية والوجدانية والمادية والمعنوية. إنها السياق الأهم والأشمل للفعل الإنساني تحدده مثلما تتحدد به. لا يمكننا في هذا البحث إذًا أن نعتبر الثقافة تراثًا أو ضربًا من الفولكلور الميت، وإنما هي بنيات ذهنية ونظم تمثُّل واعتقاد ورواسب وعقليات واتجاهات وقيم تفعل في ممارساتنا فعلًا عميقًا، فالثقافة تولد فينا كل حين وتتوالد عبر التفاعل مع مكوناتها. مع كل ما سبق، تظل ثمة صعوبة حقيقية في ضبط مضمون الأطر الثقافية المرجعية العامة المحدِّدة للممارسة التربوية كلًّا وتحديده، ولمادة الفلسفة على وجه الخصوص. ونلمس هذه الصعوبة بخاصة في مستوى تحديد نقطة البداية: هل تكون انطلاقًا من الأطر الثقافية القائمة أم انطلاقًا من الأطر التأسيسية القابعة في أعماق لاوعينا الجمعي؟ وهل بقيت هي هي من دون أن تتغير؟ وإذا تغيرت فماذا

عساه يكون مسار تغيرها وتطورها؟ وما الشروط النفسية والثقافية والوجدانية التي تسمح بأن يكون المرء عقلانيًّا داخل سياق ثقافي تقليدي؟

5 – محصلة التأطيرين النظري والمفهومي

إذا سلمنا بأن لكل مفهوم أرضيته النظرية والمرجعية التي يستمد منها أساسه، وبأن لا معنى للمفهوم خارج إطاره النظري العام، فإن مسلَّمات كهذه تسمح لنا بتناول الإطار النظري للبحث وتحليل مفاهيمه في الوقت ذاته. وتحليل المفاهيم الإجرائية التي تضمنتها إشكالية البحث وفرضياته هو الذي يسمح لنا بالتعرض للأساس النظري، فمفاهيم «المادة التعليمية» أو «التمثُّلات الاجتماعية» أو «العائق الثقافي» أو «السياق»... إنما تنخرط كلها ضمن تقاليد نظرية وبحثية محددة. إن البراديغم الثقاقي أو الإيكولوجي، والذي بدا لنا الأكثر ملاءمةً لخصوصية بحثنا، يتكامل إلى حد كبير مع التفاعلية الرمزية، باعتبار أن كل منظومة ثقافية هي في جوهرها اشتغال على المعنى إنتاجًا وتأويلًا وتبادلًا، لكن اعتبار المعنى في تحليل الفعل الاجتماعي بوجه عام، والتربوي منه على وجه الخصوص، يقتضي منا شده إلى سياقه الصفي والتفاعلي وإلى أرضيته الاجتماعية، الثقافية والتاريخية، وهو ما يفضي بنا إلى المعرفائية المسيَّقة أو المعرفائية الاجتماعية. وهكذا تتأكد لنا الصلات المنطقية والتكامل المتين بين جميع هذه النظريات والتقاليد البحثية. وإذا ما رمنا تأكيد هذه الخلفية التخاصصية والمركبة للأساس النظري لبحثنا، كان لزامًا علينا بيان هذه الصلات والتداخلات الفعلية التي تفترضها إشكاليتنا بين:

- نظرية التمثُّلات الاجتماعية.
- نظرية المعرفائية الاجتماعية المسيّقة.
- نظرية التفاعلية الرمزية الاجتماعية.

لعل ما ييسر لنا الاستفادة من هذه المرجعيات النظرية الثلاث ويجعل توظيفها ضمن البحث نفسه أمرًا ممكنًا، التقاؤها حول المسلَّمات النظرية الآتية:

- المعنى الذي نعطيه للوضعية التربوية أهم الوسائط والمتغيرات في فهم الفعل التربوي بوجه خاص (تعلمًا وتعليمًا) والظاهرة التربوية بوجه عام.
- المعنى ليس معطى سابقًا أو لاحقًا وإنما يبنى من خلال التفاعل مع معطيات السياق وعناصر الوضعية.
- وراء البيولوجي يقبع الثقافي.
- المكونات المعرفية والذهنية في تفاعل جدلي مع المكونات الوجدانية.

لم يعد الأنموذج المعرفائي مختزلًا في نظرية المعالجة الإنسانية للمعلومة، بل نشهد اليوم انفتاحًا متزايدًا على مقولات المعنى والتأويل والتفاعل والسياق والثقافة، فنظرية المعرفة المسيَّقة أو المعرفائية الاجتماعية

أعادت الاعتبار إلى السياق، إلى التفاعل، إلى المعنى، إلى الثقافة باعتبارها متغيرات وسيطة في غاية الفاعلية والتأثير. ولكن علينا في هذا المستوى أن نبين أي دلالة للمعرفي ينبغي أن نبنيها حتى تكون متوافقة ومنسجمة مع الضمنيات والمسلَّمات الثقافية والتفاعلية لهذا البحث. من دون ذلك لن نستطيع الذهاب شوطًا بعيدًا في معالجة المسألة معالجة تخاصصية مركبة. ولعل أهم الإضافات والمراجعات التي شهدتها دلالة المعرفة هي تلك التي تحققت في مرحلة أولى مع المدرسة الاجتماعية، ثم في مرحلة ثانية مع علوم المعرفياء، ثم في مرحلة ثالثة من خلال التقائهما. يقوم الإرث الفيغوتسكي على مفارقة حادة: فهو من حيث طرافة المقاربة ومن حيث الأدوات المفهومية يفتح أمامنا الكثير من الإمكانات. ولكن في الوقت ذاته، يظل محفوفًا بكثير من المزالق، بخاصة عندما يقع التعامل معه تعاملًا حرفيًّا، فالتطبيقات الآلية والمتسرعة لنظرية فيغوتسكي كانت على حساب نظرة أكثر دقة للمسارات السوسيومعرفية ذات العلاقة بتأثير الثقافة.

اقترح فيغوتسكي تصورًا بنائيًّا، وهو لا يرى في التفاعل مجرد قادح للسيرورات المعرفائية وإنما هو عامل يبنين صورة النمو المعرفائي واللغوي ومحتواه. استجابة لذلك، بدأنا نشهد في السنوات القليلة الماضية تحولات مهمة في مستوى البراديغم المعرفائي في اتجاه مزيد من اعتبار السياقين الاجتماعي والثقافي، ذلك أن فرضية الذات الإبيستيمية المحض المكتفية بذاتها في تحصيل المهارات والمعارف، كما تبلورت مع فلاسفة الذات ثم مع بياجيه، باتت فرضية ضعيفة وغير مقبولة، بخاصة بعد انتقادات فيغوتسكي[86] وفالون ودواز (Doise) في مرحلة أولى وانتقادات نظرية المعرفة المسيَّقة والنظرية التفاعلية في مرحلة أخيرة.

تجاوزًا للفهم السطحي لفرضية الوساطة الاجتماعية، وُسِّعَ في مرحلة أخيرة نطاق هذه الوساطة لتشمل الثقافي في أبعاده العقلانية والوجدانية كلها، المادية والمعنوية، وتأخذ في الاعتبار مكونات السياق المعرفية والانفعالية كلها، الآنية والعامة، الواعية واللاواعية، المباشرة وغير المباشرة. إن لقاء الإرث الفيغوتسكي إذًا بمجلوبات المعرفائية قد أحدث رجةً في التصورات السائدة تجاه مفهومي المعرفة والسياق:

- فالمعرفة وقع تحريرها من الاختزالية الذهنوية (The Mentalist Reduction).

- أما المحيط أو السياق، فقد وقع توسيع نطاقه ليصبح شاملًا في الوقت ذاته الاجتماعيَّ المباشر، والثقافيَّ بصفته إطارًا قيميًّا عامًّا، والذهنيَّ والنفسي، والفعلَ والانفعال.

إذًا، بدل الرجوع الحرفي والسطحي والجزئي إلى فيغوتسكي، حريٌّ بنا أن نسعى إلى بلورة أنموذج سوسيوثقافي قادر على استدماج الأبعاد التاريخي والثقافي والاجتماعي في فهم السلوك البشري، ويقوم في الوقت ذاته على تصور للوظائف الذهنية يأخذ في الاعتبار التفاعلية المنجزة حينيًّا والإطار السوسيوثقافي العام. بهذا يمكن أن نتحرر من محذورين أو مزلقين اثنين:

- التفاعلية المجردة وغير المسيّقة.

- السياقية الحتمية أو جبرية السياق.

لا شك في أن مثل هذا الأنموذج النظري المتماسك، يمكِّننا من أخذ تغيرات التمشيات وسيرورات

السلوك الخطابي والمعرفائي والوجداني وتقلباتها في الحسبان. هذا التوجه بقي إلى اليوم محصورًا وهامشيًا ضمن النظرية السوسيوثقافية للتعلم. لقد كان التقابل الحاد بين المعرفة والفعل الاجتماعي سببًا في تناولهما كلًّا على حدة، فدراسة النشاط الإنساني ظلت دائمًا ممزقة بين علم النفس من جهة وعلم الاجتماع من جهة أخرى، وهو توزيع يستمد أساسه الإبيستيمولوجي من هذا الفصل المرضي بين المسارات الذهنية من ناحية والنشاطات الاجتماعية من ناحية أخرى، أو بين الفردي من جهة والجماعي من جهة أخرى. وهذا بالضبط ما استهدفه كول بالنقد[87] كما استهدفته الإثنوميثودولوجيا أيضًا بالمراجعة. ومع ذلك، فإن هذه الثنائية نفسها ما انفكت تتعمق انطلاقًا من أسماء أخرى، مثل: الداخلي/ الخارجي، الاستقلالية عن/ التبعية لـ «المجال»، الممارسة/ المعرفة، الحدث/ البنية، و الميكرو/ الماكرو، وهو ما أصبحنا اليوم نرفضه. على أنقاض ذلك، بدأ يتبلور تصور للمعرفة الإنسانية باعتبارها نتاجًا وبناءً سياقيًّا داخل النشاطات الاجتماعية. وهو ما أفضى إلى مفهوم المعرفة المسيَّقة، أي المعرفة الموزعة وفق سياقات اجتماعية ومؤسساتية وتفاعلية، وهو ما سيكون له دور عميق في تغيير تصوراتنا حول نشاطات التعلم وتعريف المتعلم. ووراء هذه المقاربة تقف المسلَّمات الآتية:

- الطبيعة المسيَّقة للمعرفة.

- أولوية النشاط باعتباره نشاطًا سوسيوثقافيًّا.

- لا تستمد الظواهر والأشياء معانيها من ذاتها بقدر ما تستمدها من تأويلنا إياها.

تحيل المسلَّمة الأولى إلى الفكرة الآتية: إن المسارات الذهنية تبنى من خلال النشاطات التطبيقية والسياقية التي تبلورت في إطارها. ويمكن المعرفة المسيّقة هنا أن تفهم بمعنيين:

- بمعنى انغراسها في عمق التفاعل الاجتماعي[88].

- أو بمعنى رسوها ضمن سياقات مؤسساتية وثقافية أعم[89]، (ويرتش (Wertsch[90].

أما المسلَّمة الثانية، فتقضي بأن المقاربة السوسيوثقافية تقدم ذاتها منهجًا معرفيًّا جديدًا في اكتشاف العلاقة بين المسارات الذهنية والأفعال باعتبارها سيرورات اجتماعية محايثة للمؤسسات وللقيم الاجتماعية والثقافية. وهذا يعني أن نقطة البداية في دراسة الوظائف الذهنية إنما هي الفعل أو النشاط بما هو سيرورة دينامية مسيقة وممموضعة ضمن بنى اجتماعية وتاريخية. بذلك تصبح المعرفة ممارسة موزعة ومنبثقة من النشاطات المحلية العينية فتبتعد بذلك من التصورات القديمة التي تمحورها في مقولات الذاتوية والإنية المنغلقة على ذاتها كما تبلور ذلك مع فلسفات الذات (ابن سينا، ديكارت Descartes). بعد هذه الثورة المنهجية إذًا، لم يعد من الممكن الفصل بين ما ينتمي إلى مجال النمو المعرفي الفردي المستقل من جهة وما ينتمي إلى مجال النشاطات الجماعية التفاعلية والاجتماعية من جهة أخرى.

من خلال تسليمه بالتبعية المتبادلة بين النشاطات الفعلية الممارسة والسيرورات المعرفائية الذهنية، يضع البراديغم السوسيوثقافي في الوقت ذاته تبعية سياق كل منهما إلى الآخر، إلا أن هذا التلازم السببي لا ينبغي في أي حال من الأحوال أن يؤدي إلى أي ضرب من الحتمية الثقافية (Cultural determinism). ودور المنظومات القيمية والمعايير والسلطات الاجتماعية في بلورة الفكر البشري غير منفصل بالمرة عن الدور التكويني للسيرورات الذهنية في تحديد الأفعال وإنشاء القيم والمعايير، وهو ما يفرز تصورًا للشيمات

الثقافية (Cultural Schemes) كما لو كانت منبثقة هي نفسها من النشاطات والفعالية الاجتماعية.

في هذا الإطار، يقترح كول تصورًا ديناميًا للثقافة تؤدي فيه الوسائط الثقافية دورًا تكوينيًا بارزًا يقوم على اعتبار السيرورات المعرفائية مموضعة تاريخيًّا ونتاجًا للسياقات الاجتماعية والمؤسساتية العامة التي تساهم في تشكيلها. إذًا، يمكن أن نقر بوجود جدل متبادل بين الميكرو والماكرو في سياق تؤكده هذه الدينامية بين الفعالية والنشاطات الحينية المتعينة من ناحية والأطر السياقية العامة من ناحية ثانية. إن السياق العام يحدد السياقات المحلية الخاصة ويتحدد بها في الوقت ذاته، فالماضي (التراث، الذاكرة الجماعية، اللاوعي الجمعي...) في تفاعل مستمر مع الحاضر (الفعالية والنشاطات الفعلية المنجزة الآن). وعلى الرغم من أننا خبريًّا ندرس كلًّا على حدة، فإن السيرورات المعرفائية والنشاطات الفعلية تخضع لتسييق مزدوج: للماضي كما للحاضر.

على صعيد آخر، يؤكد فيغوتسكي أن المؤسسات الاجتماعية تمارس تأثيرًا على الفرد وعلى سيروراته المعرفائية، وأن هذه السيرورات المعرفائية تخضع بدورها إلى السياق خضوعًا مضاعفًا (تفاعليًّا آنيًّا سنكرونيًّا وتاريخيًّا دياكرونيًّا)، بالتالي فإن الوساطة الاجتماعية باعتبارها إنجازًا محليًّا هي مسار مسيَّق اجتماعيًّا وثقافيًّا وتاريخيًّا. وإن تدخل الآخر ليس مجرد استجابة لمثير وضعه الوسيط بقدر ما هو جزء من نشاطات مقوَّمَة ومعيَّرة اجتماعيًّا ومؤسساتيًّا تثمينًا وقبولًا أو تبخيسًا ورفضًا. فنجاعة ما يقترحه الكهل – الوسيط وفاعليته على المتعلم هما دائمًا، في جزء منهما في الأقل، رهينتان لمنظومة القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة ولمعايير السياق الاجتماعي والثقافي. إن المدرسة باعتبارها مؤسسة، إذ تنتقي بدقة وصرامة أنماطًا من السلوك المناسب، وتستحسن المقبول اجتماعيًّا وتثمنه، وتستقبح المرفوض والمدان وتستنكره، تقدم لنا مثالًا واضحًا على ذلك، فمنظومة القيم التي تحملها المدرسة تشكل جزءًا من الثقافة المستهلكة التي تنبثق من خلال الممارسات التي تقوم بهيكلتها وتأطيرها في الوقت ذاته. وبحسب عبارة كول[91]، يمكن أن نقول إن المدرسة تقترح «شيمات ثقافية» تؤدي دور الوسيط، فمعرفة التلاميذ قواعد اللعبة والتفطن لرغبات المدرسين ولما يفضلونه، يشكل مصدرًا مهمًّا يعينهم على إنجاز واجباتهم في القسم بنجاح. كذلك الحال بالنسبة إلى المدرسين، فإن معرفتهم بالصعوبات وبأسباب الخوف وتَفَطُّنهم للعوامل المشجعة والدافعة يؤدي الوظيفة الإيجابية نفسها تقريبًا. ومصدر هذه الخبرات المتوفرة لدى الطرفين، إنما هي خبرات الطرفين التواصلية داخل المؤسسة وخارجها. وفي هذا بالضبط تكمن الطبيعة السوسيوثقافية لنشاطاتنا وفاعليتنا بوجه عام، ولسيرورة الوساطة على وجه الخصوص التي لا يمكن اختزالها في ضرب من التفاعلية المجردة.

من جهة أخرى، وعلى الرغم من تغير سيرورات النشاطات الاجتماعية وسيرورات المعرفة تبعًا لتغير الأطر الثقافية، إلا أنه لم يقع الاهتمام الكافي بتأثير الأطر المؤسساتية داخل المجموعة نفسها (الإطار الثقافي العربي الإسلامي نفسه، التلاميذ أنفسهم تقريبًا... إلا أن أشكال التأثر والتعاطي مع هذه الأطر يمكن أن تتنوع وأن تختلف من مدرسة إلى أخرى داخل البلد العربي نفسه أو بين البلدان العربية كلها).

إن ما يدفعنا إلى افتراض ذلك هو ما انتهت إليه الدراسات التي أجراها كول[92]، حين أثبت أن اكتساب القدرة على القراءة والكتابة والتفاعل مع الكمبيوتر من تلاميذ الابتدائي يختلف بحسب السياقات المحلية

(المدرسة، والمكتبة، ونادي شباب، وروضة أطفال)، وذلك على الرغم من الاشتراك في الأطر العامة. فعلى امتداد سنة أفرز كل سياق أشكالًا مخصوصة من النشاط والتفاعل. وقد تم إرجاع هذه الاختلافات بين السياقات الأربعة إلى اختلاف الأهداف التي تعطيها كل مجموعة للسياق الذي توجد ضمنه، وإلى المناخ العام داخل كل سياق، كما أظهرت التجربة كذلك انفراد بعض المجموعات ببعض الآثار المعرفية الخاصة الراجعة إلى خصوصية سياقهم.

إن أفراد المجموعة نفسها إذًا يمكن أن تكون لهم استجابات وسلوكات مختلفة، وذلك باختلاف السياقات المحلية التي يوجدون ضمنها، فلهذه السياقات كما يتصورها الفاعلون ويعيشونها، دور مهم في هيكلة الإطار الميكروثقافي للنشاطات والمعالجة المعرفائية التي تجري في إطارها. ذلك جانب من المسألة، أما الجانب الآخر فيتمثل في كون التطبيقات الثقافية نفسها تدعم وتحول وتفكك الأطر السوسيوثقافية العامة التي تجري وتتبلور في إطارها، فالتأثير والتأثر - كما أسلفنا - متبادلان ويسيران في الاتجاهين معًا: من الميكرو إلى الماكرو ومن الماكرو إلى الميكرو. ولكن كيف يمكن السيرورات الذهنية والاجتماعية أن تساهم في تشكيل الثقافات التي تندرج في فضائها وأن تشكل جزءًا منها؟ وكيف تهيكل هذه الثقافات بدورها هذه السيرورات؟ يبدو أن فهم تأثير العوائق السوسيوثقافية على تعلم الفلسفة مشروط بذلك.

وفي الحقيقة، تبلور البراديغم السوسيوثقافي في إطار دراسة التصورات الاجتماعية، فمن خلال دراستها بدأ الاهتمام بدراسة التأثيرات المؤسساتية والسوسيوثقافية في السيرورات التفاعلية ذات العلاقة بالتعليم والتعلم. ونظرية التمثُّلات الاجتماعية تهمنا، خصوصًا حين يقع تحريرها من التقليد الذهنوي الذي لا يرى في التمثُّلات الاجتماعية سوى دوافع محددة للأفعال[93]. يمكن المقاربة السوسيوثقافية أن تعصمنا من الوقوع في هذه الجبرية من خلال استدماج التمثُّلات الاجتماعية باعتبارها ظواهر موزعة ومتداوَل في شأنها ضمن أنموذج متجانس للسيرورات المعرفائية وليس مجرد نشاطات وفاعليات اجتماعية.

يمكن أن ننتهي إلى القول إن المنظومة القيمية تهيكل التعلم المدرسي، سواء كانت مادة الدراسة متعلقة بالفلسفة أم بسواها من المواد، فتعلم التفكير الفلسفي مثلًا يتحقق ضمن نسق قيمي مركب (الحلال، الحرام، النافع، المفيد، الضروري، الكمالي...)، وهذه المنظومة هي التي تثمن بعض الاختصاصات على حساب أخرى. وأحيانًا قد يشوب المنظومة القيمية نفسها عند ممارستها ومحاولة تطبيقها تناقض. مثلًا، قد يثمن أستاذ الرياضيات والإعلامية قيمة المواد التقنية والعلمية على حساب المواد الأدبية أو العكس. إن المنظومة القيمية للمجتمع إذًا هي التي تحدد تراتب المواد الدراسية وسلم تدرجها بحسب الأهمية والفائدة. وهي التي تحدد أيضًا المواد الجديرة بالتدريس أو غير الجديرة بذلك، وتحدد أيًّا منها يفيد المجتمع والمفتقدة هذه الفائدة. (ساسي Sassi وشبشوب).[94]

تؤكد المقاربة البراكسيولوجية والإثنوميثودولوجيا - والمقاربة التحادثية مثال لها - أولوية الممارسة التطبيقية والنشاطات الفعلية. وهذا من شأنه أن يقطع مع التقليد القائم على وصف الأحداث باعتبارها استبطانًا وتعبيرًا عن القيم والقواعد الاجتماعية التي تحددها، كما تقطع مع التصورات التي تعتبر السلوك الإنساني (اكتساب السلوك اللغوي مثل على ذلك) محكومًا بقواعد معرفية اجتماعية مسبقة وفطرية. على

العكس من ذلك، فإن الفعل ينظر إليه باعتباره منتظمًا وفقًا لمقتضيات السياق المحلي المباشر ولطبيعة التفاعل الدائر بين الفاعلين في الوضعية ووفقًا للتعديلات المتواصلة التي يدخلونها على تصرفاتهم، «فمثل هذا التصور لا ينفي وجود معايير وقيم عامة، وإنما يعتبرها منزّلة ومتأوّلة وفقًا لخصوصية السياق الذي تجري فيه الأفعال». وهذه المعايير والقيم العامة لا تحدد الأفعال والوضعيات على نحو حتمي وآلي بقدر ما تشكل إطارًا يسمح بتأولها وتقويمها قياسًا لانتظارات قيمية وأخلاقية ولمدى تطابقها مع الحيثيات الدقيقة الجارية. [95] وقد بين غارفينكل (1967) (Garfinkel) إلى أي مدى يتجه الأفراد على نحو روتيني في تصرفاتهم وفي تفكيرهم التطبيقي واستدلالاتهم الممارسة نحو «وضع طبيعي للأشياء» (Vers un état normal des choses) «أي نحو نظام معياري للأحداث» تتعدل الممارسة وتتأول في ضوئه.

في الختام، وعلى نحو مباشر، يمكن أن نخلص إلى أن الأمر لا يتعلق باستبدال حتمية ذهنوية للأفعال بحتمية أخرى هي حتمية السياق، بقدر ما يتعلق باعتماد نوع من السببية المتأملة وبتلمس طريقة في البرهنة غير خطية.

---

(14) Serge Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse (Paris: Presses universitaires de France, 1961; édition refondue, 1976).

(15) «Le Propos de ce travail n'est pas d'examiner la validité et l'évolution interne des écoles psychanalytiques ou de la psychanalyse en général, mais d'étudier les processus afférents à son enracinement dans la conscience des individus et des groupes,» dans: Moscovici, La Psychanalyse, p. 1.

«ليس الهدف من هذا العمل فحص الصلاحية والتطور الداخلي لمدارس التحليل النفسي أو التحليل النفسي بوجه عام، وإنما دراسة العمليات المترافدة في تجذيره في وعي الأفراد والجماعات»، ص 1.

(16) التخاصصية هو المقابل العربي الذي نقترحه لـ Interdisciplinarity؛ أي تداخل الاختصاصات المعرفية ليس بمعنى مجرد التجاور وإنما التداخل والتكامل الفعلي بينها. أما التخاصص الثنائي، فهو التخاصصية مطبقة في مستوى اختصاصين معرفيين فحسب.

(17) محمد بلعلجية، «صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا: شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية»، إشراف نور الدين ساسي، بحث أنجز لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس، جامعة تونس، تونس، 2004.

(18) الصف الثالث من المرحلة الثانوية هو الصف الذي يسبق مباشرة الباكالوريا أو الثانوية العامة.

(19) صدر هذا البحث في كتاب عن «دار الطليعة» تحت عنوان: مصطفى محسن، **المعرفة والمؤسسة: مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1993).

(20) مصطفى محسن، «في سوسيولوجيا الخطاب المدرسي: بحث في الدلالة الاجتماعية للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، مساهمة في سوسيولوجيا التربية والثقافة»، إشراف محمد جسوس (أطروحة دكتوراه سلك ثالث في علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 20/12/1990).

(21) Bruno Poucet, Enseigner la philosophie: Histoire d'une discipline scolair 1860-1990 (Paris: CNRS Editions, 1999), p. 438.

(22) Louis Roi Boniface Attolodé, «Obstacles institutionnels et culturels de l'enseignement de la philosophie au Sénégal: Rapport du séminaire-atelier portant reforme de l'enseignement de la philosophie (Dakar, 9-11 août 2004) sous la direction de l'inspection générale de l'éducation,» Ministère de l'éducation du Sénégal, 2006, at:
https://www.google.tn/#q=ATTOLOD%C3%89%2C++Obstacles+institutionnels+et+culturels+de+l%27enseignement+

(23) عبد الكريم المراق، **تدريس الفلسفة: وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي 15-16 نوفمبر 1985** (تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1989).

(24) ثريا حامد، «مشاكل تدريس الفلسفة في الشُّعَب العلمية: تشخيص وحلول»، بحث تربوي، المعهد الثانوي طريق قفصة المتلوي، تونس، 1999-2000، شوهد في 5/11/2009، في: https://ar-ar.facebook.com/note.php?note_id=168512009193

(25) حسن حنفي وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام: أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2002).

(26) Mofida Goucha, La Philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: Etat des lieux et regards pour l'avenir (Paris: Unesco, 2007).

(27) Unesco, L'Enseignement de la philosophie dans la région arabe: High-level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy in the Arab Region, Tunis, 2009.

(28) محسن، **المعرفة والمؤسسة**.

(29) Poucet, Enseigner la philosophie.

(30) ناصيف نصار، **الفلسفة في معركة الأيديولوجية: أطروحات في تحليل الأيديولوجيات وتحرير الفلسفة من هيمنتها** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1980).

(31) حنفي، وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام**.

(32) محمد وقيدي، **جرأة الموقف الفلسفي** (الدار البيضاء/ بيروت: دار أفريقيا الشرق، 1999).

(33) سالم يفوت، **المناحي الجديدة للفكر الفلسفي المعاصر** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر؛ مكتبة التنوير، 1999).

(34) نعني بالتقاطع التخاصصي هنا: التداخل والتمازج والتكامل وليس مجرد التجاور والتحاذي، بخاصة في مستوى المفاهيم والمناهج.

(35) Michel Gilly, *Maître - élève: Rôles institutionnels et représentations* (Paris: P.U.F., 1980).

(36) توماس كون، **بنية الثورات العلمية** (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 1999).

(37) Edgar Morin, Introduction à la pensée complexe (Paris: Seuil, 1990); Edgar Morin et Jean-Louis Le Moigne, L’Intelligence de la complexité (Paris: L’Harmattan, 2010).

(38) Gilly, p. 266.

(39) Michel Develay, Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une Encyclopédie pour aujourd’hui, Pédagogies (Paris: ESF, 1995).

(40) ميشيل فوكو، **المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن**، ترجمة علي مقلد، مراجعة وتقديم مطاع صفدي (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1990)، ص 157-181.

(41) Béatrice Drot-Delange, «Outils de communication électronique et disciplines scolaires: quelles(s) rationalité(s) d’usage? Le cas de trois disciplines scolaires du second degré en France: la technologie du collège, L'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée» (Thèse de doctorat école normale supérieure de Cachan - ENS, Cachan, 2001).

(42) Develay, Savoirs scolaires et didactiques des disciplines.

(43) يُنظر: الملحق (2): أهداف تدريس الفلسفة بالثانوي.

(44) وهي سبع شعب: الآداب، الرياضيات، العلوم التجريبية، التقنية، الإعلامية، الاقتصاد، التصرف والرياضة.

(45) مجلة **الحياة الثقافية**، العدد 2 (تشرين الثاني/ نوفمبر 1977).

(46) Jean-Claude Abric, Méthodes d’étude des représentations sociales, Collectif: Questions de société (Paris: Erès, 2003); Jean-Claude Abric, Pratiques sociales et représentations (Paris; Presses universitaires de France, 2011).

(47) Abric, Pratiques sociales et représentations.

(48) Moscovici (édition refondue, 1976).

(49) Ibid.

(50) Abric, Méthodes d’étude des représentations sociales.

(51) Moscovici (édition refondue, 1976).

(52) Abric, Méthodes d’étude des représentations sociales.

(53) Fernando Gonzalez-Rey, «Subjectivité sociale, sujet et représentations sociales,» Connexions, no. 89 (2008/1), at: www.cairn.info/revue-connexions-2008-1-page-107.htm

(54) Jerome Seymour Bruner, L’Éducation, entrée dans la culture: Les Problèmes de l'école à la lumiere de la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Psychologie (Paris: Retz, 1996).

(55) Jerome Seymour Bruner, L’Éducation, entrée dans la culture: Les Problèmes de l’école à la lumière de la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Psychologie (Paris: Retz, 1996), p. 203.

(56) Jerome Seymour Bruner, Car la culture donne forme à l’esprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Celine Lorcher (ed.), Correction Gerard Tassi, Psychologie (Paris: Eshel, 1997). «Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence,» p. 17-18.

جيروم برونير: «نريد أن نكشف وأن نصف صوريًّا الدلالات التي يخلقها الكائن البشري عند احتكاكه بالعالم، وتقديم فرضيات حول السيرورات التي تعتمل داخلها. ونريد دراسة النشاطات الرمزية التي يوظفها الإنسان من أجل إنشاء معنى للعالم المحيط به وإضفاء دلالة على وجوده الخاص»، ص17-18.

(57) Edward Burnett Taylor, Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, 2 vols. (London: John Murray, 1974).

(58) Benedict Ruth, Patterns of Culture: An Analysis of our Social Structure as Related to Primitive Civilization (New York: Penguin Books, 1946).

(59) Margaret Mead, Mœurs et sexualité en Océanie, Georges Chevassus (trad.), Terre humanie (Paris: Plon, 1982).

(60) Clifford Geertz, The Interpretation of Cultures: Selected Essays (New York: Basic Books Inc. Publishers, 1973).

(61) Bertram Gawronski & B. Keith Payne, Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory and Applictions (New York: Guilford Press, 2010).

(62) علي عبد الرازق جلبي، **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية** (بيروت: دار النهضة العربية، 1984)، ص 254.

(63) جلبي، **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية**، ص 74.

(64) Catherine Kerbrat-Orecchiono, «Texte et contexte,» Scolia, no. 6 (1996), pp. 39-61.

(65) الإثنوميثودولوجيا تيار في علم الاجتماع الأميركي أسسه هارولد غارفينكل في ستينيات القرن الماضي. تبلور على نحو سجالي من خلال نقد البراديغم الوضعي واعتمادًا على الفينومينولوجيا والتفاعلية الرمزية. أما من جهة الأصل الاشتقاقي لكلمة إثنوميثودولوجيا، فإن «Ethno» تعني الشعب أو السلالة، و«Methodology» وتعني المنهج. فالإثنوميثودولوجيا هي إذًا المناهج والأساليب والطرائق (Ethnomethods) التي يبنيها الناس ويتبادلونها حول عالمهم الاجتماعي، فالدراسات الإثنوميثودولوجية تحلل الحياة اليومية لتكشف المعنى الكامن والطرائق التي يستخدمها الناس في بناء الحقيقة الاجتماعية وإعطاء معان متجددة لعالمهم الاجتماعي ولليومي الذي يعيشونه. إنها ضرب من البحث في عقلانية السلوك اليومي وكيفية انتظامه وفق جملة من القواعد الضمنية المتبادلة والمتغيرة بين أفراد الجماعة الواحدة والإجراءات التي يتوسلها الناس على نحو واعٍ أو غير واعٍ في تشكيل الواقع الاجتماعي والمعيشي اليومي وتأويلها، بالتالي يصبح من الممكن تفسير الوحدات الجزئية الدنيا المشكِّلة الحياة اليومية من خلال ردها إلى هذه المناهج الشعبية التي يبنيها الناس حولها، أي أن البعد الميكروسوسيولوجي يصبح مدخلًا للنفاذ إلى الماكروسوسيولوجي بما يجعله أقرب إلى فهمه، بالتالي أقدر على تجاوز الطرائق الكمية والمسحية والشمولية التي تظل سطحية و«خارجية».

(66) Lorenza Mondada, «La Construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l’analyse

conversationnelle à la sociologie des sciences,» Revue Suisse de Sociologie, no. 26/3 (2000).

(67) Robert Audi, Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge (New York, London: Routledge taylor & Francis group, 1998).

(68) Teun A. Van Dijk, «Context Models in Discourse Processing,» in: H. Van Ostendorpo & S. Goldman (eds.), The Construction of Mental Representations During Reading (London: Lawrence Erlbaum, 1999), pp. 123-148.

(69) Lorenza Mondada, «Variations sur le contexte en linguistique,» Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage, no. 11/2 (1998), pp. 243-266.

(70) Emanuel A. Schegloff, «In Another Context,» in: A. Dutanti & C. Goodwin, Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon (New York: Cambridge University Press, 1992).

(71) Teun A. Van dijk, «Text and Context of Parliamentary Debates,» in: P. Bayley (ed.), Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse (London: John Benjamins, 2004), p. 350.

(72) «Les Interprétations individuellement variables de la situation sociale en cours,» p. 350.

(73) «Les Diverses manières dont les participants interprètent la situation communicative présente,» p. 220.

(74) Michel Fornel et Jean Leon, «L'Analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle,» Histoire épistémologie langage, Tome 22 (fascicule 1 2000), at: Do.10.3406/hel.2000.2770; http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_2000_num_22_1_2770

(75) أي: Le contexte: une représentation mentale de la situation.

(76) Van Dijk, «Text and Context of Parliamentary Debates,» pp. 353-354.

(77) Erving Goffman, Les Cadres de l'expérience, le sens commun (Paris: Les Éditions de Minuit, 1974), p. 19.

(78) Michèle Grossen, Marie-Jeanne Liengme Bessire & Anne-Nelly Perret-Clermont, «Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives,» dans: M. Grossen & B. Py (eds), Pratiques sociales et médiations symboliques (Berne:

Peter Lang, 1997), pp. 221-247; Michèle Grossen, L'Intersubjectivité en situation de test (Cousset (Fribourg) Suisse: Editions Delval, 1988), p. 69.

(79) Alessandro Duranti & Charles Goodwin, Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon (Cambridge: Cambridge University Press, 1992).

(80) Lev Vygotski, Pensée et Langage (Paris : Editions La Dispute, 1997).

(81) Bruner, Car la culture donne forme à l’esprit.

(82) Michael Cole, «Cultural-Historical Psychology: A Meso-genetic Approach,» in: Laura Martin, Katherine Nelson & Ethel Tobach (eds.), Sociocultural Psychology: Theory and Practice of Doing and Knowing (Cambridge: Cambridge University Press, 1995).

(83) Patrick Schmoll, «Production et interprétation du sens: La Notion de contexte est-elle opératoire ?,» Scolia, no. 6 (1996), pp. 235-255.

(84) Ibid.

(85) محسن بن الحطاب التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية بالمدارس الابتدائية»، تأطير أحمد شبشوب، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، جامعة تونس، تونس، 2003، ص 232-234؛ المنصف وناس، **الشخصية التونسية: محاولة في فهم الشخصية العربية**، سلسلة الكوثر (تونس: الدار المتوسطية للنشر، 2011)، ص 210، 221، 274.

(86) L. Vygotski, Pensée et language (Paris: Éditions sociales, 1985).

(87) Michael Cole, Sheila R. Cole & Cynthia Lightfoot, The Development of Children (New York: Scientific American Books, 1989).

(88) Barbara Rogoff, Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context (New York: Oxford University Press, 1990).

(89) Michael Cole, «A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind,» in: D. R. Vocate (ed.), Intrapersonal Communication: Differenct Voices, Different Minds (New Jersey: Erlbaum, 1994); Cole, «Cultural-Historical Psychology: A Meso-Genetic Approach».

(90) James V. Wertsch, Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action (Cambridge: Harvard University Press, 1991).

(91) Cole, «A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind.»

(92) William E. Blanton, Melanie W. Greene & Michael Cole, «Computer Mediation for Learning and Play,» Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 43, no. 3 (1999), at: https://www.learntechlib.org/p/87952/

(93) Mondada, «Variations sur le contexte en linguistique».

(94) Noureddine Sassi, «Représentations de l'autre et de soi par rapport à la langue maternelle et aux mathématiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire tunisien,»Thèse de doctorat d'état es-lettres et sciences humaines, Pr. M. Postic (dir.), Université de Nantes, 1993; A. Chabchoub, «Représentations et conditions de production de représentations,» Thèse de doctorat d'état, Université René Descartes, Paris, 1984.

(95) John Heritage, Garfinkel and Ethnomethodology, vol. 4 (Cambridge: Polity Press in Association with Blackwell Publishers, 1984).

الفصل الثاني
إحداثيات منهجية

أولًا: أساس البحث وخلفيته الإبيستيمولوجية

نعني بالأساس الإبيستيمولوجي للبحث الرؤية المنهجية والمقاربة العامة التي حكمت البحث وشرعت لتخير هذه الأدوات المنهجية دون غيرها وما ينجم عنها من تمشيات إجرائية ومن نتائج. على الرغم من وحدة الإشكالية التي قام عليها البحث، إلا أن طابعها المركب قد اقتضى منا تنويعًا في مستوى المرجعيات النظرية والأدوات المنهجية. ومع ذلك... فإن خصوصية البحث، وهي خصوصية تتأسس على جوهرية المسألة المعيارية بالنسبة إلى الظاهرة الإنسانية، جعلتنا نحافظ على خيط ناظم يجمع بينها كلها. ونعني بذلك انخراط البحث ضمن البراديغم التأويلي الكيفي. ولا يفوتنا التذكير بأن مهمتنا في تخير العتاد المنهجي المناسب لهذا البحث وبناء استراتيجيا منهجية ملائمة، لم تكن سهلة بالمرة، لأن الموضوع مركب ولا يوجد منهج جاهز. كان لا بد إذًا من محاولة بنائه بأنفسنا. ما يميز المنزلة الإبيستيمولوجية الراهنة إنما هو الصراع الحاد بين البراديغم الوضعي والبراديغم مابعد الوضعي، أو بين المقاربات الكمية والمقاربات النوعية والكيفية. ويمكن أن نقرأ هذه التحولات المنهجية على أنها محاولة للمرور من الماكرو إلى الميكرو، من الشمولية إلى الفردانية، من البسيط إلى المركب ومن الاختصاص الضيق إلى تعدد الاختصاص، ومن الكم إلى المعنى. فالعلوم الإنسانية هي بالنوع معيارية، لهذا السبب بالذات ينخرط هذا البحث ضمن البراديغم النوعي.

1- المنزلة الإبيستيمولوجية الراهنة للعلوم الإنسانية

ينصب انشغالنا في هذا البحث أساسًا على تبين منزلة تدريس الفلسفة في الثانوي، والنظر في ما إذا كان السياق الثقافي العام الذي تتموضع ضمنه يمثل عائقًا حقيقيًّا يحول دون تدريسها على الوجه المطلوب. يقتضي الأمر إذًا، تشخيص العوائق الثقافية واستخراجها وتحليلها، علمًا أننا سنهتم بهذه العوائق من جهتين: من جهة مكوناتها المعرفية ومن جهة مكوناتها الوجدانية. ثم محاولة فهم آليات اشتغالها من خلال رصد التفاعل الجدلي بين مكوناتها الوجدانية ومكوناتها المعرفية في إطار سياق اجتماعي - ثقافي محدد. يتضح لنا مرة أخرى أننا أمام موضوع مركب، متداخل المستويات، يتقاطع فيه التربوي بالديداكتيكي، النفسي بالاجتماعي، والتاريخي بالثقافي. إن الطبيعة المركبة لهذا الموضوع تقتضي بالضرورة منهجًا مركبًا ومقاربة تخاصصية، فإذا سلمنا بأن لا فصل بين الموضوع والمنهج، وبأن طبيعة الموضوع هي التي تحدد طبيعة المنهج، فلا معنى للحديث عن منهجية هذا البحث وعن أساسه الإبيستيمولوجي من دون الرجوع إلى خصوصية الموضوع الذي يتناوله.

صحيح أن المنهج يتحدد إلى حد كبير بنوعية الموضوع، ولكن صحيح أيضًا أن هذا الموضوع يمكن أن ننظر إليه من زوايا متعددة ومختلفة، وهذا بدوره يؤدي إلى تعدد زاوية النظر واختلافها. وبالنسبة إلينا، فإن هذا البحث يندرج ضمن مجال العلوم الإنسانية، ويهتم بالضبط بقضايا التقاطع والتفاعل بين الثقافة (تمثُّلات، عوائق ذهنية، أحكام مسبقة، اتجاهات، مواقف، آراء...) من جهة، والفلسفة باعتبارها مادة

تعليمية مدرجة في السلك الثانوي من التعليم التونسي من جهة أخرى، فمسائل الثقافة والتعليم تشكل ظواهر إشكالية مركبة تتقاطع في مستواها أبعاد الإنسان الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية كلها. إن علاقة الثقافة بالسلوك التربوي التعلمي ليست علاقة آلية، مباشرة وبسيطة، وإنما هي علاقة مركّبة يتخللها الكثير من الوسائط التي يمكن أن نوجزها في ما يلي:

- الوضعية والسياق.

- المعنى الذي يعطيه الفاعلون لهذه الوضعية.

تقوم النظرية المعرفائية في تفسير الظاهرة الإنسانية على اعتبار أن ما يحدد السلوك الإنساني (من تصرفات، واختيارات، واتخاذ للقرارات وللمواقف...) ليس الواقع الموضوعي المباشر، ولا الأشياء في موضوعيتها، وإنما المعاني والتأويلات والتصورات والصور التي نبنيها حولها، فالسياق لا أهمية له بالنسبة إلى الفاعلين إلا بقدر ما يسبغون عليه من دلالات يقومون ببنائها وفق استراتيجياتهم في الفهم والترميز وتبعًا لمخزونهم الذاكري وانتظاراتهم الواعية واللاواعية. في هذا الإطار، يقيم فيبر تمييزًا بين وقائع موضوعية قائمة بذاتها ووقائع اجتماعية هي «وقائع ذاتية»، من حيث إن لها دلالات خاصة عند الفاعلين الاجتماعيين. وبالرجوع إلى مصطلح «الفهم» نفسه كما تبلور مع ديلتاي (Dilthey)، نكتشف أننا لا نتعاطى مع الظواهر (فيزيائية كانت أم إنسانية) على نحو مباشر، وإنما بتوسط عالم ثري من التصورات والأفكار واللغة والرموز والتصورات. فنحن لا يمكن أن نتحدث البتة عن بنى كلية مطلقة، لأن هذه البنى الجمعية مخترقة ضرورة بتأويل كل فرد لها، فهي حتى في صورة فعلها وتأثيرها في الفرد، لا تنجز ذلك إلا بتوسط المعنى والتأويل الذي يعطيه الفرد لها ودرجة تقبله أو رفضه إياها. ولنا أن نتساءل هل الفرد هنا مجرد مرشح (Filter) تأويلي أم لديه قدرة على القطع مع هذا الكل المهيمن والتحرر منه في اتجاه معنى جديد يصنعه بنفسه؟ ولكن علينا أن نبين كيف تبنى هذه المعاني؟ كيف تتشكل الآراء والاتجاهات عند الناس؟ وكيف تأتي إلى الرأس؟ وما علاقتها بالمكونات الوجدانية؟ وما دور السياق في ذلك؟ وما آليات اشتغالها؟ كيف تترجم في سلوكات ومواقف؟ وكيف تكون أحيانًا مشتركة بين الجميع؟ وكيف تتغير أحيانا أخرى من فاعل إلى آخر؟

على الرغم من كل ما سبق ذكره، لا يبدو لنا هذا التحديد الأولي للموضوع كافيًا لاختيار أو بناء المنهج المناسب، فنحن لا نزال في حاجة إلى تبين هل المقصود بالثقافة في هذا البحث معناها العام أم إن الأمر يتعلق بالوحدات الدنيا المشكِّلة التفاعل الثقافي، أو بما نسميه الميكروثقافي؟ هل المقصود هنا أيضًا «التعليم» بمعناه العام؟ أم مسارات التعليم ونواتاته المجهرية؟ بلغة أخرى: لا معنى لموضوعَي «ثقافة» و«تعليم» في هذا البحث خارج السياقَين الصفي والتربوي وخارج خصوصية الإطار الإشكالي الذي يتنزلان ضمنه.

إن التصريح الواضح والدقيق بالاختيارات المنهجية التي وجهت هذا البحث هو ضرب من المجازفة والتجوز، وذلك بسبب الطابع المركب للموضوع من جهة، وهشاشة المنزلة الإبيستيمولوجية الراهنة لعلوم الإنسان كلًّا، ولما يتعلق منها بالتربية والاجتماع والنفس على وجه الخصوص من جهة أخرى. فالكثير من القضايا المنهجية لم تغادر منطقة التردد ولم تجد طريقها إلى الحسم، خصوصًا تلك التي تتعلق بالاختيار بين:

- الفهم والتفسير.

- الذات والموضوع.

- الداخلي والخارجي.

- الكم والكيف.

- الماكرو والميكرو.

ضمن هذا العماء المنهجي والغموض الإبيستيمولوجي، يحق لنا التساؤل: كيف السبيل إلى بناء جملة من الإحداثيات المنهجية؟ في واقع الأمر، على الرغم مما يمكن أن نسجله من هشاشة المنزلة الإبيستيمولوجية للعلوم الإنسانية، إلا أنه لا بد من أن نقر أيضًا بأن الكثير من المشكلات قد وجدت طريقها إلى نوع من الحسم والوضوح مثلما هو الأمر بالنسبة إلى:

- القطع مع المقاربات الخطية التبسيطية في اتجاه المقاربات المركبة وتعدد المناهج والتخاصص.

- وما نجم عن ذلك من سعي متواصل للانفلات من أسر الثنائيات التقليدية، خصوصًا ثنائية: الذاتية/ الموضوعية وثنائية: الكمي/ الكيفي.

لا شك في أن التقاليد البحثية المعاصرة تسير في اتجاه مراجعة الأنموذج الوضعي للموضوعية لفائدة الانتباه أكثر إلى دور الذات في بناء المعرفة وإلى العلاقة التفاعلية بين الذات والموضوع. فالتمسك بموضوع «في ذاته» وفي استقلال تام عن الذات العارفة، يجعل المعرفة مستحيلة، إذ لا تكون المعرفة ممكنة إلا لحظة اتصال الذات وتفاعلها مع الموضوع، وهو ما يتضح بخاصة من خلال الفينومينولوجيا، المناهج التفاعلية المركبة، الملاحظة، المشاركة، المقابلة المباشرة، والاستبيان الموجه... فالمعنى الجديد للموضوعية لم يعد قائمًا على الفصل التقليدي الصارخ بين الذات من جهة والموضوع من جهة أخرى، وإنما على ضرب من التذاوت (Intersubjectivity) ومن التفاعل الضروري (والمسيطر عليه) بينهما، لأن الموضوعية العلمية هي في الواقع فواعل بين الذوات واتفاقها أو إجماعها (Consensus)، بمعنى أن ملاحظات الذوات العارفة الحدث أو الظاهرة نفسيهما، تؤدي إلى النتيجة نفسها، فليس ثمة موضوع بمعزل عن الذات، أو يمكن أن يكتسب معناه إلا بالنسبة إليها. وهذه الذات العارفة لا تستطيع أن تتخلص من ذاتها لكي تتمكن من ملاحظة الوقائع «كما هي». وليس ثمة موضوعية في ذاتها وبمعزل عن أي وعي، لأن الذات العارفة هي التي تبني الوقائع العلمية. والموضوع العلمي ليس معطى مباشرًا، لأن الذات العارفة هي التي تتولى موضعته وتخليصه من غلافه الحسي المباشر قبل أن تنظر في العلاقات الثابتة التي ينتظم وفقها. إن الموضوعية إذًا إنشاءٌ تقوم به ذات عارفة عن وعي.

لنسلم بأن المنزلة الإبيستيمولوجية الراهنة للعلوم الإنسانية لا زالت منزلة هشة، بمعنى استمرار ترددها في الاختيار بين أنموذجات تفسيرية عدة وبراديغمات بحثية وعجزها عن الحسم وعدم قدرتها على بناء أنموذجها الخاص، فواقع الممارسات البحثية الراهنة في علوم الاجتماع أو النفس أو الاقتصاد أو الأنثروبولوجيا أو التربية يشهد - كما أسلفنا - بهذا التمزق بين عدد من الثنائيات: الماكرو/ الميكرو، البنية/

الفرد، الكمي/ الكيفي، الوضعية/ مابعد الوضعية. ولنبرز عمق هذا التمزق يكفي أن ننظر في هذا الجدول المقارن:

الجدول (2-1)

مقارنة بين الوضعية وما بعدها في علاقتهما بموضوعَي الثقافة والتربية

الموضوع	المقاربة الوضعية	المقاربة مابعد الوضعية
الثقافة	حتمية كمية إحصائية => الثقافة ممارسات قابلة للملاحظة والقيس والتقنين والتفسير اختزال الثقافي أساسًا في مكوناته المادية	افتراضية نوعية/ كيفية وصفية => فيها ما هو قابل للملاحظة المباشرة وفيها ما يتجاوز ذلك مركبة وعصية عن التنبؤ مشكلة نماذج
التربية	هناك حقيقة ما تتقاسمها اختصاصات عدة (علم النفس، الاجتماع، الأنثروبولوجيا...)	مشكلة تأويل الفهم ظاهرة مركبة تقتضي مقاربة تخاصصية

من خلال هذا الجدول، يتضح لنا أننا إذا أخذنا المناهج الوضعية والكمية كلًّا على حدة، وجدناها غير قادرة على الوفاء بدراسة الظواهر دراسة دقيقة، كما أن اختيار الكمي على حساب الكيفي أو اختيار الكيفي على حساب الكمي بدورهما مخلان بحقيقة الظاهرة الإنسانية المركبة، بالتالي علينا أن نغنم من المقاربات الممكنة كلها، وذلك في إطار «تركيب منهجي مضيف» يأخذ في الاعتبار مكتسبات المناهج السابقة كلها. لكن كيف السبيل إلى ذلك؟

بات لزامًا على العلوم الإنسانية أن تساير المراجعات المنهجية والإضافات العلمية الأخيرة، وأن تتحرر من محددات لحظتها التأسيسية وأن تنخرط بوضوح وحسم كبيرين في التفاعل الإيجابي مع مكتسبات الإبيستيمية الراهنة وما تتيحه من ممكنات منهجية جديدة. صحيح أن العلوم الإنسانية ظلت في البداية مشدودة إلى الإرث التجريبي والوضعي والتكميمي، ولكنها انطلاقًا من فيبر وماير (Meyer) وديلتاي... بدأت في اعتماد المنهج الكيفي القائم على الفهم. واليوم، علينا أن نتحرر من الارتهان المطلق لحساب هذا أو ذاك. في الحقيقة لم يكن مطلبنا الظفر بمنهج كمي جاهز وتطبيقه بصرامة على جملة من الفرضيات، بقدر ما كنا حريصين على أن نلزم أنفسنا توجهًا عامًّا ومقاربة منهجية تتكثف إحداثياتها في النقاط الآتية:

- ليست الظاهرة «الخام» هي الموضوع في العلوم الإنسانية وإنما المعنى الذي نعطيه لها، وهذا المعنى هو بدوره نتيجة تأويل ما وقراءة يتدخل في بنائهما نسق مركب من القيم والانتظارات.

- المعنى الذي نعطيه للوضعية التربوية أهم الوسائط والمتغيرات في فهمها.

- ليس المعنى معطى سابقًا أو لاحقًا، وإنما يبنى من خلال التفاعل مع معطيات السياق وعناصر الوضعية.

- المكونات المعرفية والذهنية في تفاعل جدلي مع المكونات الوجدانية.

هذا ما بدا لنا ممكنَ التحقق من خلال تضافر المقاربات المنهجية الأربع الآتية: المقاربة التخاصصية المركبة والمقاربة التفاعلية الرمزية والفردانية المنهجية والمعرفائية الاجتماعية المسيّقة. كما يمكن أن نجمع بين هذه المقاربات كلها ضمن البراديغم التأويلي (The Interpretative Paradigm).

2- في ضرورة المقاربة التخاصصية[96] المركبة

في مقدمته المنهجية لدراسته التأسيسية حول التمثُّلات الاجتماعية المتعلقة بالتحليل النفسي لم يجد سيرج موسكوفيتشي بدًّا من تأكيد الضرورة المنهجية للتخاصص: فصورة التحليل النفسي، باعتبارها موضوع تمثّل اجتماعي، تُعَدّ مبحثًا مركبًا يقتضي ضرورة مقاربة مركبة. ومن ثمة ضرورة الاستفادة من مجلوبات علوم النفس وعلوم الاجتماع في الوقت ذاته. أما بالنسبة إلى بحثنا وبعد تأكد الطابع المركب للظاهرة التربوية، لم يعد لنا بدٌّ من اعتماد المقاربة التخاصصية أو البينتخاصصية أو التخاصية. فكيف يمكن أن تمثل تجاوزًا لمحدودية المقاربات الاختصاصية؟ ومن ثمة بأي معنى وكيف تمثل مقاربة ضرورية في فهم العوائق الثقافية المعطلة لتعليم الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية؟

كانت الفلسفة - في الأقل إلى حدود القرن التاسع عشر - تمثل نظامًا تأمليًّا يوحد القضايا كلها ذات المعنى من دون استثناء، قضايا الواقع كما قضايا العقل، ومن دون وقوع في أي تناقض (يتضح هذا المعنى من خلال مجاز شجرة المعرفة عند ديكارت)، إلا أن المفهوم الوضعي للعلم، بما هو مفهوم ترسبي، يحقب الفكر الإنساني وفق ثلاث مراحل متتالية (المرحلة اللاهوتية، المرحلة الميتافيزيقية، المرحلة الوضعية). وهو ما يطلَق عليه «قانون الحالات الثلاث» التي ينتقل الفكر بموجبها، وعلى نحو تطوري، مما قبل العلم إلى العلم. وقد فصلت الوضعية العلوم عن جذورها الميتافيزيقية والأنطولوجية والفلسفية، واضعة بذلك حاجزًا سميكًا بين «القضايا ذات المعنى» و«القضايا الخالية من المعنى». وهو المضمون ذاته الذي أعطاه هوسرل[97] (Husserl) لـ«قطع رأس الفلسفة». فهذا التصور الوضعي للعلم سيتبلور على نحو أوضح من خلال حركة استقلال العلوم وانتصابها كاختصاصات معرفية قائمة بذاتها، الواحد منها تلو الآخر. لا بد من أن نشير هنا إلى أن هذا الإجراء الوضعي تجاه تصنيف العلوم وتقسيمها لم يكن مجرد قرار منهجي وإبيستيمولوجي بقدر ما مثل موقفًا فلسفيًّا وأيديولوجيًّا، معبرًا عن نظرة محددة للحقيقة وللعالم. وهذا بالضبط ما يفسر عمق التبعات العملية والتاريخية التي نجمت عنه لاحقًا.

نعني بالمقاربة التخاصصية في هذا البحث إذًا، تناولًا لظاهرة تعليم الفلسفة بالثانوي ولعلاقتها بالسياق الثقافي باعتبارها ظاهرة مركبة ومعقدة، أي من دون تبسيط يختزلها في بعد دون آخر. وهي من هذه الناحية تسعى جاهدة إلى تجاوز التناولات الاستقرائية أو الوصفية المحض، وتراهن على رصد «التداخلات الجدلية الممكنة بين الوجوه المختلفة والمستويات العديدة للظاهرة» وتحليلها، إذ لا يمكن أي سلوك تعليمي – تعلمي أن يتحقق ضمن ضرب من الفراغ وبعيدًا من السياق الذي يندرج ضمنه. وهذا السياق بدوره يبدو مركبًا جدًّا ومتعدد البعد، فهو في الوقت ذاته ذاتي، موضوعي، نفسي، ثقافي، تاريخي، اجتماعي، سياسي، أيديولوجي، اقتصادي، ومعنى هذا أن فهم الظاهرة التربوية لا يكون ممكنًا إلا من خلال هذا السياق المركب، وهذا بدوره يتطلب مقاربة متعددة الاختصاص ومنهجًا متعدد المرجعية (A multireferential method).

وعندما نسلم بأن التربية ظاهرة مركبة، فهذا يعني (استنادًا إلى تعريف إدغار موران للمركب)[98] أننا لا يمكننا اختزالها في كلمة أو في مفهوم، كما لا يمكننا إرجاعها إلى قانون واحد أو ردها إلى فكرة بسيطة، بالتالي نرى أن المقاربة التخاصصية المركبة للتربية لا بد من أن تقوم على المقدمات المنهجية والإبيستيمولوجية الآتية:

– النظر إلى ظاهرة التربية من خلال التداخلات والعلاقات الجدلية المتبادلة بين: النظام/ اللانظام/ التنظم الذاتي.

– تجنب اختزال عملية «التعليم – التعلم» في حدود عناصرها المكونة بمعزل عن البيئة التي أفرزتها.

– عدم الفصل القطعي بين الدارس والمدروس واعتبار أن المعرفة التي تفرزها الذات العارفة تتجذر عميقًا في الثقافة والمجتمع.

– رصد التفاعلات والتداخلات الجدلية الممكنة بين مختلف العناصر المكونة للظاهرة.

– تجنب التبسيط المخل بعمق الظاهرة.

– تجنب المفاهيم الحدية واستبدالها بـ «ميكرومفاهيم» واعتبار التداخل بينها.

– إعادة الاعتبار إلى مقولات المصادفة واللانظام والممكن والفوضى والمركب.

ولكي يتحقق هذا التخاصص ولا يكون مجرد تجاور، وجب الاحتراس من منزلقين منهجيين:

- تجاوز التناول التجزيئي للظاهرة.
- التخلص من الأنساق الكليانية المغلقة التي تدعي نسقية الحقيقة وكليتها ووحدتها.

إن تدريس مادة الفلسفة في الثانوي، ظاهرة تربوية وهي – كغيرها من الظواهر الإنسانية – موضوع مركب جدًّا، تتقاطع في مستواه الأبعاد الفيزيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية والتاريخية والحضارية كلها، بالتالي فإن الاقتراب من حقيقته لا يتطلب مجرد الوقوف عند هذه المستويات كلها وإنما الحرص على تناولها في تداخلها وتفاعلها الجدلي. تفترض البينتخصصية إذاً البينمنهاجية والعكس صحيح، وكلاهما يتحرك ضمن براديغم التفكير المركب. يرى جيوليتو [99](Giolitto) أنه ينبغي أن نفهم التخاصصية على

أنها استخدام لجملة من الاختصاصات المعرفية الضرورية والتنسيق بينها ضمن مقاربة مندمجة لمسألة ما. فأهم ما يميز التمشي التخاصصي هو:

- تفاعل الاختصاصات وفق سياق خاص.

- تفاعل الاختصاصات وفق مشروع (موضوع) محدد.

يهدف المنهج التخاصصي إلى إفراز تمثُّل أو أنموذج مبسط نستعيض به عن الواقع المركب والمتناقض. كما يحدد كل من آلان مانغيان (Alain Maingain) وباربرا دوفور (Barbara Dufour) وفورز [100](Fourez) مفهوم التخاصصية وفق علاقات الاتصال والانفصال التي تربطه بمفهومَي الشمولية (Globality) والنسقية (Systematicity): فإذا كانت المقاربة الشمولية تأخذ في الاعتبار الطابع المتعدد البعد للموضوع المدروس من دون أن تنظر ضرورة في العلاقات العضوية والجدلية بين الاختصاصات (مثال: خريطة سياحية لجهة ما)، وكانت المقاربة النسقية (السستمية) تأخذ في الاعتبار التفاعلات الداخلية والخارجية ضمن البنية الواحدة (مثل: البيولوجيا، الديناميكا الحرارية، الإعلامية...)، فإن المقاربة التخاصصية[101] تجمع وتمزج وتربط بين تعدد أبعاد الموضوع واندماج الاختصاصات والمناهج وتداخلها بهدف تحليل وضعية ما وتمثّلها.

نخلص إذًا إلى أن المقاربة التخاصصية للتعليم وللتعلم ليست مجرد مجاورة بين عدد من الاختصاصات المعرفية حول الظاهرة التربوية مثل علم نفس التربية، علم اجتماع التربية أو أنثروبولوجيا التربية ...إلخ، بقدر ما هي محاولة منهجية لتبين التفاعلات الجدلية بين هذه الاختصاصات كلها باعتبارها بنية نسقية واحدة. إنها تمثُّل جديد للظواهر التربوية لا يأخذ في الاعتبار وجوهها ومستوياتها الممكنة فحسب، «وإنما خاصة العلاقات والتداخلات الجدلية القائمة بينها». إن المستويات الفيزيولوجية لعملية التعليم والتعلم مثلًا غير منفصلة عن مستوياتها النفسية. وهذه الأخيرة غير منفصلة عن مستوياتها الاجتماعية والتاريخية والثقافية. ففهم الظاهرة التربوية لا يتطلب فقط رسم جرد في النتائج الحاصلة في مستوى كل رؤية، وإنما بناء تمثُّل أكثر تعبيرًا عن الظاهرة في تركيبها وتعقدها وثرائها وتفاعل مكوناتها في ما بينها تفاعلًا جدليًّا. ولكن ما هي الاستتباعات المنهجية والعملية لهذا الموقف؟

3- البراديغم النوعي

أ- التفاعلية الرمزية

كلما تعلق الأمر بفهم التغيرات المجتمعية وبرصد حركة التاريخ، ظلت أهمية الطرحين الهيغلي ثم الماركسي كامنة أساسًا في فرضية «الوساطة»، تاريخية كانت أو بنية تحتية أو نمط إنتاج... إلا أن هذه الوساطة المادية الاقتصادية ليست السبب الحقيقي والعميق للفعل الإنساني، لأنه يظل في جانب مهم منه نتيجة لوساطة الوعي والفهم والتأويل. ولنوضح ذلك، يمكن أن ننطلق من الافتراض الآتي المتمثل في وجود ثلاثة عمال يمارسون عملهم في إطار من العلاقات الإنتاجية القائمة على الاستغلال، فهؤلاء وإن اشتركوا في الموضع الطبقي نفسه وفي ظروف الإنتاج نفسها تقريبًا، إلا أن قراءتهم هذا السياق قد تختلف من أحدهم إلى الآخر أيما اختلاف:

- **فالأول** يمكن أن يتمثل واقعه على أنه وضع استغلال وحيف يقتضي الثورة عليه والتمرد.

- أما **الثاني،** فإنه يمكن أن ينظر إلى الوضعية على أنها طبيعية لأن الوجود يقوم على التراتب والتفاضل.

- أما **الثالث،** فهو بدوره يتأوَّل الحالة على أنها ابتلاء إلهي يجب الصبر عليه للفوز بالأجر الحقيقي في الآخرة.

نستنتج مما سبق أنه على رغم الاشتراك في الوضع الموضوعي نفسه، إلا أن تمثُّل الفاعلين الاجتماعيين هذا الوضع الموضوعي وتأويلهم وفهمهم وتفاعلهم معه تختلف بينهم إلى حد التناقض. وهذا يعني أن الوساطة المادية تتزامن معها وساطة معرفية ووجدانية. صحيح أن ماركس قد انتبه إلى محدودية السببية الآلية، ولكنه أعطى المحدد المادي الدور الحاسم. ومن جهتنا، نرى ألا معنى لنظرية الوساطة الاجتماعية بعيدًا من شرطها المعرفائي والنفسي والوجداني.

ينبهنا فيكتور تيرنر (Victor Turner)، من خلال كتابه **غابة الرموز** (The Forest of Symbols)، إلى أن الإنسان محاط بعالم من الأشياء المادية وغير المادية التي يحاول اختبارها واستدماجها من طريق اللغة والرموز، وشحنها بدلالات سلبية وإيجابية. وهذه الرموز التي نعطيها للأشياء ونشحنها وجدانيًا، هي التي تحدد تفاعلنا وتصرفنا تجاهها. وبالنتيجة لا يمكن فهم أنماط التنظيم الاجتماعي المركب من دون المرور بفهم العمليات الرمزية الجارية بين الأفراد الذين يشكلون تلك الأنماط. ومعنى هذا أن الثقافي في السياق التعليمي - التعلُّمي يكف عن كونه مجرد إطار قيمي عام واستاتيكي للفعل وللممارسة. ويتحول إلى مكون دينامي أساس من مكونات هذا السياق يتم إنتاجه وتأوُّله كل حين من الفاعلين، وكلٌّ على طريقته، فاتجاه التلميذ نحو مادة الفلسفة وعلاقته بها، يبنى بتوسط السياق الثقافي الحافّ وما يتضمنه من صور وتصورات ومواقف واتجاهات وآراء وانطباعات حول الفلسفة والفلاسفة.

في كتابه **منظور ومنهج التفاعلية الرمزية** الذي نشر في عام 1969، صاغ هربرت بلومر أفكاره الاجتماعية منتقدًا التحليل الاجتماعي التقليدي القائم على تتبع العلاقة الترابطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، مبينًا أن هذا التحليل خاص بالعلوم الدقيقة دون غيرها، حيث يمكن التحكم في المتغير التابع والمتغير المستقل. كما هي الحال في التحكم بدرجة الحرارة وغليان الماء. وقد حدد مبادئ التفاعلية الرمزية على النحو الآتي:

- أن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم.

- هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.

- يتم تحوير هذه المعاني وتعديلها وتداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

بقي أن نؤكد أن هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي بمكوناته المعرفية والوجدانية الواعية واللاواعية كلها. وهذا التفاعل الاجتماعي هو في جوهره تفاعل رمزي. لكن ماذا نعني بالتفاعل الرمزي بالضبط؟

لا بد من أن نشير أولًا إلى أن كل الذين يستخدمون هذا المفهوم يحصرونه في بعده المعرفي الذهني. والحال أنه كلما أردنا أن نميز بين التواصل الحشري والتواصل البشري، اكتفينا بالقول إن التواصل عند الحيوان هو تواصل غريزي، في حين أن التواصل الإنساني تواصل رمزي ذكي. وفي الحقيقة، إن تميُّز الإنسان عن الحيوان ليس تميزًا عقليًّا فحسب، وإنما هو تميز وجداني عاطفي. ثمة ذكاء عاطفي، لذا إن التفاعل الإنساني مع المحيط هو في الوقت ذاته تفاعل رمزي اجتماعي وجداني. حري بنا في هذا المقام أن نتحدث عن تفاعلية رمزية وجدانية في آن، لأن الفاعل الاجتماعي لا يسبح في مجرد عالم من الرموز، بقدر ما يندرج في عالم من الخبرات الوجدانية، لذا علينا أن نتبين علاقة التفاعل الرمزي والاجتماعي بالتفاعل الوجداني؟

من خلال تركيزنا على العوائق الوجدانية والذهنية التي تعطل تدريس الفلسفة بالثانوي، سنسعى إلى فهم وجوه التفاعل المركب بين الفرد (التلميذ) والبنى الاجتماعية (الأطر الثقافية والقيمية العامة). كيف يمكن السياق الثقافي أن يتدخل في تحديد علاقة التلميذ بمادة الفلسفة؟ وما أشكال هذا التدخل؟ وما آلياته؟، وكيف يتعامل هذا الأخير مع مكونات هذا السياق الثقافي، سواء على مستوى وعيه أو على مستوى لاوعيه، ذهنه أو وجدانه؟

إن اعتماد الوسائط الثقافية (مفهوم العائق الثقافي) أداةَ تحليل لفهم تمشيات التعليم – التعلم، يمثل نقدًا جذريًّا وتجاوزًا لبراديغم «مدخلات – مخرجات» الذي أهمل المسارات الفعلية للتفاعل الصفي وهمش الداخلي والحميمي والذاتي في العلاقة التربوية، فالدراسات المعرفائية القائمة على نظرية الذكاء الاصطناعي، والتي تعتبر حل المشكلات مجرد تطبيق لسلسلة من الأدوات والوسائل الموضوعية والعقلانية المحددة سلفًا للوصول إلى الهدف، تظل قاصرةً وعاجزةً عن التفطن إلى أهمية الدور الذي تؤديه التفاعلات والعمليات الوسيطة: فالذات لا تستخدم الوسائل والعناصر ذات العلاقة المباشرة بالمهمة فحسب، وإنما تشتغل وتستفيد على نحو إبداعي من جميع الوسائل المتاحة أمامها، وهي في صدد التفاعل مع الوضعية. إن اعتماد هذه الوسائط الثقافية والرمزية هو إذًا انخراط واضح ضمن البراديغم التأويلي والمقاربة التفاعلية الرمزية لأن العائق الثقافي هو في نهاية الأمر حصيلة لتشكل مجموعة من الرموز التي تحدد ممارستنا ومواقفنا واتجاهاتنا. فنحن نتعاطى مع المحيط من خلال الدلالات التي نعطيها للسياق، أي من خلال التفاعل مع الرموز أولًا. وإذا كان ثمة من يرفض اعتبار التفاعلية الرمزية نظرية اجتماعية ويفضل اعتبارها منظورًا واتجاهًا، وذلك لأن الطابع النسقي للنظرية يشترط الصرامة المنطقية والصورية التي تفضي إلى التفسير والتنبؤ، فإن بحثنا يتعامل معها باعتبارها مجموعة من الفرضيات والمفاهيم التي تمثل إطارًا لوصف واقع تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية وفهمه.

ختامًا، إن المقاربة التفاعلية الرمزية إذ تؤكد أن الحياة الاجتماعية ما هي إلا حصيلة للتفاعلات التي تقوم بين البشر والمؤسسات والنظم بتوسط الرموز التي يكونها الأفراد حولها، فإنها تسمح لنا بتبين المسارات والصلات الفعلية القائمة بين البنى الثقافية والاجتماعية العامة والوحدات الفردية وفهم العلاقة الجدلية بين الماكروتربوي والميكروتربوي ورصدها، كما تساعدنا على إدراك دقائق التفاعل الصفي من قرب وعلى تجاوز الثنائيات التقليدية بين «الذات/ الموضوع» وبين «الكمي/ الكيفي» وبين «الفرد/ البنية».

نكثف المقاربة التفاعلية الرمزية مطبقة على تدريس الفلسفة بالثانوي في ما يأتي:

– إن الفاعلين التربويين (أساتذة، تلاميذ، إدارة، أولياء) لا يتعاملون مع الفلسفة في ذاتها، بقدر ما يتعاملون مع الصور والرموز والمعاني والمشاعر التي يبنونها ويتداولونها حولها.

- إن هذه الصورة ليست واحدة وثابتة، وإنما هي متعددة ومتغيرة وتبنى من خلال التفاعل الصفي والاجتماعي.

- إن تداول هذه المعاني يتم بتوسط التأويل.

- أما على الصعيد الإجرائي، فإننا سنعمد إلى:

- استقصاء مواقف محددة وعرضها.
- تقديم ملاحظات.
- مراجعة الملاحظات وتدقيقها.
- بناء التعميمات والمفهمة.

ب– الفردانية المنهجية

في إطار البراديغم التأولي، وإلى جانب المقاربتين التفاعلية الرمزية والإثنوميثودولوجيا، يمكن بحثنا أن يستفيد أيضًا من المقاربة الفردانية المنهجية. يمكن أن نبرر ذلك وأن نوضحه على النحو الآتي:

تنبني الفردانية المنهجية على أساس مراجعة ترتيب وحدات التحليل لمصلحة إعطاء الأولوية للوحدات الدنيا على حساب البنى الكلية، فهذه الوحدات الصغرى (الأفراد) هي المسؤولة المباشرة على ما يطرأ من ظواهر اجتماعية داخل الأنظمة. وهذا من شأنه أن يقطع مع المسلَّمات التقليدية التي تغالي في اعتبار أولوية البنى والأنظمة والوظائف الكلية على حساب الفاعلين الفرديين. وليست الظواهر الاجتماعية نتيجة آلية للبنى الاجتماعية وللقيم الثقافية المهيمنة، كما تدعي بعض النظريات الشمولية والكلاسيكية، بقدر ما هي حصيلة لسلوكات الأفراد وتفاعلاتهم وأهدافهم وتصوراتهم وانتظاراتهم.

إذا سلمنا بأن العوائق الثقافية المعطلة لفعل التدريس مكون من مكونات الذاكرة الجماعية والمخزون الجمعي اللاواعي، وبأنها في الوقت ذاته تسكن ذهن الفرد، فكيف يمكن الفردانية المنهجية أن تساعدنا على تبين المنزلة التي تتبوأها التصورات الاجتماعية بين الفردية والكلية؟ وإلى أي مدى تؤدي دور الوسيط بين هذا وذاك؟ وما منزلة هذه المعوقات الذهنية التي تأخذ شكل البنى الجمعية اللاواعية بين الفردية والكلية؟ وكيف يستبطنها الأفراد؟ وما استراتيجية كل فرد في التعاطي معها؟ ثم أخيرًا، كيف ينتقل كل فرد بهذه القيم والأطر العامة من كليتها إلى تبيئتها ضمن سياق محدد وإعطائها معنى خاصًّا؟

من وجهة نظر واقعية، لا يمكن أن نتحدث عن بنى كلية مطلقة البتة لأن هذه البنى الجمعية مخترقة ضرورة بتأويل كل فرد لها، فهي حتى في صورة فعلها وتأثيرها في الفرد، لا تنجز ذلك إلا بتوسط المعنى

والتأويل الذي يعطيه الفرد لها وتتكيف بحسب درجة تقبله أو رفضه إياها. ولكن هل الفرد هنا هو مجرد مرشح تأويلي أم لديه قدرة على القطع مع هذا الكل المهيمن والتحرر منه في اتجاه معنى جديد يصنعه بنفسه؟

نستنتج من ذلك أنه في مرحلة ما من مراحل التحليل، أو في نقطة ما من التفاعل بين التفسير والفهم، يمكن اعتبار «الكلي المجتمعي أو الثقافي»، لكن ذلك لا يتم إلا من خلال المرشح الفردي وبتوسط «الوضعية» و«السياق». هنا بالضبط يتم تذييت [نسبةً إلى الذات] الكلي وتنسيب [جعله نسبيًّا] المطلق لأنه يخضع لتأويل الفاعل المفرد المتعين ولآلياته التدليلية والتمعينية باعتبارها مَرْشَحًا وغربالًا. لذلك، لا يمكن أن ننفي أثر البنى في الفعل الفردي، ولكن هذا لا يعني أن الأخير يتحدد وفقها مطلقًا، بل هي تساهم جزئيًّا في تحديد اختيارات الفاعل. في هذه الحالة، ما معنى «جزئيًّا هنا»؟

إن فكرة الخلية الحية أو البرنامج الوراثي أو فرضية الموناد كما بلورها لايبنتز (Leibniz)، كلها وحدات تفاعلية تقوم على تضمن الجزء للكل وتضمن الكل للجزء. وهذا يعني أن علاقة التحديد بين هذين الطرفين ليست آلية وذات اتجاه واحد بقدر ما هي علاقة جدلية مركبة ومتعددة البعد. إن الكلي لا معنى له إلا من خلال تعينه واقعيًّا وإلا بقي اسمًا مجردًا. وهذا التعين يمر عبر ما ينتجه الفرد من معان وتأويلات واتجاهات ورغبات في الفعل والتفاعل. بهذا يكون الماكروتربوي حصيلة للميكروتربوي. ثمة منطقة وسطى بين البنى الكلية والأفراد: فالتمثُّل الذي يحصل لدى التلاميذ حول مادة الفلسفة هو في الوقت ذاته حصيلة للسياق الثقافي العام السائد، ولكنه معدل ضرورةً بتفاعل التلميذ مع هذه الوضعية وتقبلها وتأويلها وفهمها. كما أن الموقف المجتمعي السائد تجاه الفلسفة أو العقل أو العقلانية ...إلخ، ليس إلا حصيلة للتمثُّلات الفردية تجاهها، فكل وعي هو وعي بشيء ما ولكن وفق سياق ما. ومع ذلك علينا أن نقر بصعوبة الإقرار بنوع من الحتمية بين البنى وسلوكات الأفراد لأن قدرات المتفاعلين الرمزية تكاد تكون غير محدودة واستراتيجياتهم في التأويل والفهم متغيرة، وإمكانات إدخال عناصر استثنائية وغير متوقعة تظل كبيرة.

عمومًا، تبدو التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة أولًا متنوعة، بل متناقضة بين من يعتبرها كفرًا وزندقة ومن يعتبرها حكمة وتشبهًا بالصفات الإلهية قدر الطاقة الإنسانية. ولكن لا نعرف لماذا في سياق محدد يهيمن هذا التصور على حساب تصورات أخرى. وكيف يسود تصور ما على حساب آخر؟

ج- المعرفائية الاجتماعية المسيّقة منهجًا

تطرح المعرفائية الاجتماعية ذاتها باعتبارها نظرية ونسخة متقدمة من البراديغم المعرفائي الذي استطاع أن يتجاوز النسخ السابقة باستدماج المحددات السياقية للمعرفة، وقد قمنا بتوضيح ذلك في مستوى الإطار النظري والمفهومي للبحث. أما في هذا المستوى، فغرضنا تبين الاستتباعات المنهجية لهذه النظرية وكيفية الاستفادة منها عمليًّا في معالجة مسائل البحث سواء في مستوى تشخيص أزمة الفلسفة أو في مستوى تحليل العوائق الثقافية المعرفية والوجدانية المعطلة تدريس الفكر الفلسفي ونشره.

تؤكد لوسي ستشمان [102](L. Suchman) في Theureau[103] أن الفعل البشري مسيق ضرورة.

وأن كل فعل رهين الظروف المادية والاجتماعية التي يوجد ضمنها. وهو ما يُعد تجاوزًا للتفسيرات التي ترجع الفعل إلى مجرد بنية عقلانية مجردة. وبهذا، فإن نظرية المعرفة المسيَّقة تعيد اعتماد مبادئ الفعل المسيَّق نفسها مطبقةً على المعرفة، فليس السياق معطى خارجًا عن المعرفة وإنما هو مكون مهم من مكوناتها. أما على المستوى التربوي، فإن المعرفي والاجتماعي في المسارات التعليمية - التعلُّمية ليسا شيئين منفصلين وإنما هما وجهان للعملية نفسها.

صحيح أن البراديغم المعرفائي يمثل إطارًا رئيسيًّا لبحثنا، إلا أن علينا أن نعمل على فهمه في ضوء المراجعات والإضافات والتجديدات التي ما انفك يشهدها هذه الأيام، بخاصة من جهة علاقته بالثقافة وبالسياق وبالجسدنة وبالانفعال، فلم يعد الأنموذج المعرفائي مختزلًا في نظرية المعالجة الإنسانية للمعلومة، بل نشهد اليوم انفتاحًا متزايدًا على مقولات المعنى والتأويل والتفاعل والسياق والثقافة، فنظرية المعرفة المسيَّقة أو المعرفائية الاجتماعية أعادت الاعتبار إلى السياق والتفاعل والجسد والمعنى والثقافة باعتبارها متغيرات وسيطة على غاية من الفاعلية والتأثير، لذلك وجب علينا بناء دلالة جديدة للمعرفي تكون متوافقة ومنسجمة مع الضمنيات والمسلَّمات الثقافية والتفاعلية لبحثنا، إذ من دون ذلك لن نستطيع الذهاب مدى بعيدًا في معالجة المسألة معالجة تخاصصية مركبة. إن فرضية الذات الإبيستيمية المحض المستقلة والمكتفية بذاتها في تحصيل المهارات والمعارف كما تبلورت مع بياجيه، باتت فرضية ضعيفة وغير مقبولة خصوصًا بعد انتقادات فيغوتسكي وفالون ودواز في مرحلة أولى، ثم انتقادات نظرية المعرفة المسيّقة والنظرية التفاعلية في مرحلة أخيرة. لم يعد المعرفي إذًا مجرد شأن فردي داخلي منعزل، بل تأكد أخيرًا أنه إنجاز جماعي تفاعلي مشترك. فمع كل تدخل أو تفاعل في أثناء المحادثة تتبلور انتظارات وتتغير توقعات وتتعدل استراتيجيات. تخضع السيرورات المعرفائية إلى السياق خضوعًا مضاعفًا (تفاعليًّا سانكرونيًا وتاريخيًّا دياكرونيًا)، وبالتالي فلا شك في أن التصور المحدد للوساطة الاجتماعية والقائم على عاملي الانبثاق الحيني والإطار الاجتماعي - الثقافي ستكون له ضرورة استتباعات جوهرية في مستوى الطريقة التي ندرس وفقها ونقيم وضعية تعلمية تفاعلية ما.

بناء على ما سبق، فإن الموقف من الفلسفة ليس مجرد معطى جامد ولا هو حصيلة سببية ميكانيكية للأطر الاجتماعية والمؤسساتية والثقافية السائدة، وإنما هو موقف يبنى بناء بحسب نوعية التفاعلات الذهنية والوجدانية التي يقيمها المتعلم مع الأستاذ والمادة والبرنامج والزملاء والمحيط والوضعية كلًّا، فهو إذًا موقف وضعية وسياق. وبقي أن نعرف كيف يمكن ترصد هذه المواقف وملاحظتها، وهي بصدد التشكل والانبناء ضمن وضعية تعلمية محددة؟ إن موقف الرفض تجاه الفلسفة قد لا يكون في الحقيقة رفضًا مطلقًا بقدر ما هو رفض مشروط بمحددات السياقات النفسي والثقافي والاجتماعي والسياسي والتاريخي والمؤسساتي، فقد يختلف من بداية السنة الدراسية إلى آخرها، وقد لا يتخذ شكلًا موحدًا ومتجانسًا عند الفاعلين، إذ يمكن أن نميز فيه بين ضروب ومستويات عدة. يمكن أن نجد مثلًا:

- الرفض الانتقائي: «نعم للمنطق كآلة محايدة ولا للفلسفة ككفر»، «نعم للفلسفة كمنهج ومنطق ولا للفلسفة كمضامين ونظريات».

- الرفض المشروط: «أقبلها فقط حين لا تتعارض مع الدين».

- الرفض البراغماتي المكسبي، وهو بذلك ضرب من الرفض المشروط.

- الرفض المبدئي.

- الرفض العقلاني الوضعي باعتبار اهتمامها بقضايا ميتافيزيقية غير قابلة للتثبت من صحتها علميًّا (الوضعية المنطقية).

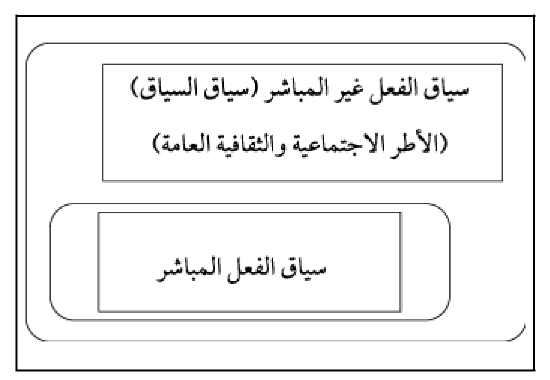
- الرفض الانفعالي والعدائي بسبب علامة متردية في الامتحان أو بسبب كره مدرِّسها.

على المستوى الإجرائي إذًا، سنسعى إلى وصف هذه العمليات والمواقف التي تكون الخصائص المنظمة الأفعال والمعارف والاستدلالات والتأويلات الموظفة على نحو متطابق مناسب وتنظيمها. وتتبع هذه التصورات السلبية تجاه الفلسفة باعتبارها معرفة اجتماعية منغرسةً في قلب الفعل والممارسة. فهذه الحالات الذهنية والسيرورات المعرفائية إنما تتبلور في غمرة الممارسة المسبّقة. وبعد أن كان السؤال: كيف لمحلل من الخارج أن يسقط أهدافه ومقاصده على الفاعلين وأن يرجع أفعالهم إلى مجرد استجابة لبعض الاستراتيجيات التي يفترضها بصفة مسبقة ثم يتولى إسقاطها عليهم؟ يصبح هنا: كيف يقوم الفاعلون أنفسهم بقوْلبة حالاتهم الذهنية والمعرفية سواء بموْضعتها أو بتنظيم ممارستهم وفقها؟

إذا كانت التفاعلية الرمزية تؤكد جوهرية المعنى والدلالة في فهم التفاعلات الاجتماعية، فإن فرضية المعرفة المسبّقة والمبيأة يمكن أن تساهم في حل مشكل طبيعة المعنى والدلالة، خصوصًا من جهة التشكل والانبناء والصيرورة، فهي إذ تخلصه من طابعه المجرد، الاستاتيكي والمسقط، تجعله حصيلة لهذا التفاعل بين مختلف مكونات السياق الذاتية والموضوعية. ولا شك في أن الصعوبة الكأداء التي تظل قائمة في هذا المستوى تلك التي تتعلق بطبيعته وبكيفية انبثاقه. تخضع التفاعلات الصفية إلى السياق خضوعًا مضاعفًا: مباشرًا وغير مباشر. أما من الناحية الأولى، فنجدها تمثل حصيلة للوضعية الحافة بمكوناتها المباشرة. وأما من الناحية الثانية، فهي في علاقة ما مع أطر قيمية أكثر عمومية: فعند معالجة محور «رؤى العالم» على سبيل المثل، قد يكون من السهل تقبل التلميذ النتيجة القاضية بأن الرؤى الدينية، وثنية كانت أم توحيدية، تشترك من حيث هي رؤى في البنية الأنثروبولوجية نفسها تقريبًا. هذا على مستوى الاستتباع المنطقي لمسار الدرس، أما على مستوى الجوانب النفسية والوجدانية اللاواعية، فإن تقبل ذلك يكون عادة مصحوبًا بحالات من الصراع المعرفي - الوجداني - الاجتماعي، وهو ما يؤكد حضور السياق المزدوج. نلاحظ هنا مستويات متدرجة في مدى تدخل السياق الثقافي ضمن وضعيات التعليم والتعلم. إن الوساطة - وقد اعتبرناها إنجازًا محليًّا - تتحول إلى مسار مسيق اجتماعيًّا وثقافيًّا وتاريخيًّا، فتدخل الآخر ليس مجرد استجابة لمثير وضعه الوسيط (المدرس مثلًا)، وإنما هو جزء من نشاطات مقيمة ومعيرة اجتماعيًّا ومؤسساتيًّا، سواء بالثمين والقبول أو بالتبخيس والرفض، فنجاعة ما يقترحه الكهل الوسيط وفاعليته على المتعلم هما دائمًا رهينان، في جزء منهما في الأقل، لمنظومة القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة. وهو ما يمكن توضيحه من خلال الشكل الآتي:

الشكل (2-1)

الطابع المركب للسياق



نذكر هنا أن علاقة مستويات السياق بعضها ببعض لا تأخذ شكل التضمن كما هي الحال مع الدمى الروسية، لأن التفاعل الصفي كشكل من أشكال التفاعلات الاجتماعية في غاية التعقيد والتركيب. وإذا كان لا بد من تضمن، فإنه لا يكون إلا تضمنًا جدليًّا وليس خطيًّا.

من جهة أخرى، ننبه كذلك إلى أن فعل العائق الثقافي هو دائمًا فعل وضعية وسياق. وهذا بالضبط ما يمكِّننا من فهم أفضل لتنوع أشكال التأثير والمقاومة.

في النهاية، نوجز مرادنا المنهجي من فرضية المعرفائية المسيّقة في ما أشرنا إليه في مستوى المفهمة من أن السياق في جوهره تسييق، بمعنى أنه يبنى ديناميكيًّا لحظة التفاعل. وتتظافر في بنائه المكونات الذاتية والموضوعية كلها، المعرفية والوجدانية، المباشرة وغير المباشرة. لذلك، فالموقف السلبي من الفلسفة يمكن أن يتغير بتغير السياق الذي اقترن به.

د- المنهج الفينومينولوجي

إن الفينومينولوجيا هي «منطق الظواهر»[104] في ظهورها وتبدلها، وهي عودة إلى الأشياء ذاتها ومحاولة وصفها «كما تتبدى لنا من خلال وعينا بها». وهنا نذكِّر بأهمية التكامل والتداخل التخاصصي والمنهجي بين الفينومينولوجيا والإثنوميثودولوجيا والتفاعلية الرمزية والسيرة الذاتية أو دراسة الحالة واعتماد المقابلة والملاحظة المشاركة. لذلك، سنسعى في هذا المقام إلى تبين: كيف يمكن بحثنا الحالي أن يستفيد من مجلوبات المنهج الظاهراتي؟ وكيف له أن يتعاضد ويتكامل مع بقية المناهج التي اعتمدناها؟

إذا سلمنا بإمكان التمييز في المقاربة الفينومينولوجية بين النظرية والمنهج[105]، فإن ما يهمنا منها هنا بالدرجة الأولى، ليس جانبها النظري الذي تبلور من خلال كتابات هوسرل وميرلوبونتي (Merleau-Ponty)، وإنما تطبيقاتها المنهجية في مستوى فهم الظواهر الإنسانية كما تمت مع شوتز (Schütz) وبيرغر وسيكوريل (Cicourel)، فالمنهج الفينومينولوجي مفيد لبحثنا من جهة انخراطه الواضح ضمن البراديغم النوعي واهتمامه بالمعاني والمعايير والقيم والمعتقدات، وتركيزه على الفرد والفعل، ومراهنته على مسألتي الوصف الدقيق والفهم المعمق في التعاطي مع هذه الظواهر. استفادتنا من المنهج الفينومينولوجي

كانت بينة خاصة في مستوى توظيف السيرة الذاتية أو دراسة الحالة من جهة ما أتاحه لنا من وصف دقيق ومقابلة معمقة وخبرة حدسية وفهم مباشر لخبراتنا الواعية.

إن الفينومينولوجيا هي ردة فعل ضد استبعاد خبرة الحياة اليومية ونشاطها واستبدالها ببنى مجردة. وهي لذلك تقوم في جوهرها على المسلَّمة القاضية بأن العالم الذي نعيشه، إنما هو أولًا عالم مقصود، متمثل ومبني في وعينا، فكل وعي هو وعي بشيء ما. ولا معنى للعالم الخارجي إلا من خلال وعينا به. وهو ما يذكرنا بمسلَّمات التفاعلية الرمزية. ودراستنا المسارات «التعليمية - التعلمية» هي أساسًا دراسة للمعاني التي يعطيها المتعلمون لهذه السيرورات، لذا يتعين علينا أن نفهم كيف يصنع المتعلمون معاني عالمهم من خلال تفاعلهم مع السياق. إن المنهج الفينومينولوجي إذ يتعامل مع الظواهر الإنسانية باعتبارها بناء خاصًّا من المعاني التي ينشئها الفاعلون ضمن سياق محدد، يمثل محاولة لتجاوز محدودية المناهج الوضعية الإمبيريقية. وإذا كانت هذه الأخيرة تقوم على مبدأ الفصل بين الدارس والموضوع، فإن المناهج النوعية، خصوصًا الفينومينولوجيا، تستمد خصوصيتها، وربما عناصر قوتها، من خلال رفض هذا الفصل بين الوضعية التربوية من ناحية وأساليب فهمها وتفسيرها من ناحية أخرى.

وإذا اعتبرنا عالم الظواهر الإنسانية عمومًا والفصل الدراسي أو الوضعية التربوية خصوصًا، عالمًا من المقاصد والمعاني والتفسيرات التي يبنيها المتفاعلون بأنفسهم، فلا شك في أن الطريق الملكي للنفاذ إلى أعماقه إنما هو الفهم. لذلك، كان غرضنا من دخول القسم محاولة وصف ظواهر الوعي كما تتجلى وتظهر مباشرة في صورها الطبيعية، واكتشاف المعاني التي يبنيها التلاميذ تجاه الفلسفة، كيف تبنى وتتشكل؟ وضمن أي سياق؟ ومتى تكون إيجابية ومتى تكون سلبية؟ وكيف تتغير؟ في كلمة، كيف السبيل إلى فهم السلوكات الصفية من خلال وصف عمليات بناء المعنى من جهة التلاميذ؟

في الحقيقة لا بد من الإقرار هنا بأن محاولتنا دراسة الظاهرة «كما هي» أي باعتماد مبدأ تعليق الحكم أو الرد الفينومينولوجي (Époché) والاحتراس من الإسقاطات القبلية واللاحقة، قد اعترضتها بعض الصعوبات ذات العلاقة بما يحمله الباحث من افتراضات وأفكار وتفسيرات أولية ومسبقة حول الظاهرة المدروسة، أي أن طرح هذه المعتقدات والاتجاهات المسبقة قبل التحليل والفهم شابها أحيانًا نوع من التصنع. ومع ذلك فقد كانت دائمًا تحت السيطرة بحكم وعينا بها.

سعى ألفريد شوتز (Alfred Schütz) في كتابه **فينومينولوجيا العالم الاجتماعي** (The phenomenology of the social world) إلى فهم الأنساق الفكرية الرائجة بين الناس خلال حياتهم اليومية باستخدام الفهم الفينومينولوجي، وثمَّن أهمية الخبرات الحياتية التي تزخر بها هذه الحياة اليومية،[106] وبيَّن إمكان استغلالها في التنظير، فالحياة تتضمن الكثير من «مجالات المعاني»، كما أن هناك أنماطًا متعددة من الواقع الاجتماعي. ولكل مجال معان خاصة به، إلا أن التحدي الذي يظل قائمًا يمكن أن نصوغه على النحو الآتي: إذا استحال تفسير الظاهرة التربوية تفسيرًا خارجيًّا مستقلًّا، فكيف السبيل للنفاذ إليها من طريق الفهم؟ كيف تمكن معالجة المعاني الذاتية للتفاعلات الصفية بطريقة موضوعية؟

إجرائيًّا، استفدنا من المنهج الفينومينولوجي بخاصة في إطار الملاحظة المشاركة والمقابلات المعمقة

والمركزة على عدد من الخبرات المباشرة ذات العلاقة بموضوعنا. ومحاولة وصفها وربطها بـ «سياقات المعنى» التي يعتبرها «شوتز» مجموعة من المعايير التي تنظم المدركات الحسية وتحولها إلى عالم ذي معنى.

في إطار المرور من السياق إلى التسييق، حاولنا الاستفادة أيضًا من التمييزات والتدقيقات التي يقيمها بيرغر ولوكمان بين المعاني المسلَّم بها والمستمدة من السليقة والمعاني العليا أو تلك التي يقيمها سيكوريل بين قواعد السطح وقواعد التأويل أو القواعد العميقة. يمكن أن نجمل الخطوات التطبيقية في ما يأتي:

- طرح مشكلة البحث وأهم أسئلته.

- تحديد المواقف الدالة ذات العلاقة بالإشكالية واستبعاد الهامشي منها.

- تجميع البيانات وتنظيمها ضمن فئات تعكس مظاهر متنوعة ومعاني محددة حول الظاهرة المدروسة.

- تنسيب وجهة نظر الباحث من خلال مراجعة وجهات نظر معاكسة، ومتابعة طرائق أخرى مختلفة تفحص من خلالها باحثون آخرون الظاهرة قيد الدراسة.

- استنتاج وصف معمق للظاهرة ومراجعة المدروسين في ذلك.

إذا جاز لنا اعتبار المشروع الفينومينولوجي افتراضًا جديدًا في نظرية المعرفة، فعلينا أن نقر أيضًا بأن رهانها الأساس ظل دائمًا متعلقًا بمعرفة الظواهر قصد الظفر بماهيتها. وإذا كانت الظاهرة من وجهة نظر هوسرل هي «التجلي الكامل للماهية»[(107)]، فإن الوصول إليها يكون مباشرة من طريق الحدس ثم الوصف والتحليل والفهم. فتجربة الحضور أمام الأشياء هي التي تضمن لنا المفاهيم الواصفة لها، ولهذا السبب كانت تجاربنا داخل الفصل الدراسي حقيقية، مباشرة ومتنوعة (الدراسة، التدريس، الإشراف البيداغوجي والبحث العلمي) وهو ما يسر لنا مهمتَي الوصف والفهم، من دون أن نرتد إلى ضرب من الاسمية الجديدة التي تستعيض عن الأشياء بالأسماء أو بالمعاني التي يعطيها الفاعلون لهذه الأشياء، نريد أن نؤكد جذرية اعتبار المعنى في فهم الفعل الإنساني بوجه عام والتفاعلات الصفية على وجه الخصوص، فكأنما المعنى قد تحول إلى الكلمة المفتاح التي لا تنفتح مغاليق الفهم من دونها.

4- خلاصة: أولوية اعتبار الفرد والمعنى الذي يعطيه لفعله

لعل السمة الغالبة على هذا البحث هي التعدد، تعدد النظريات، تعدد أدوات جمع البيانات، تعدد المناهج، تعدد الاختصاصات، تعدد المرجعيات... فهل شكل ذلك فرصة إيجابية لمعالجة إشكالية البحث أم عائقًا دونه؟

لا شك في أن الطبيعة المركبة للموضوع هي التي اقتضت هذه المقاربة التخاصصية المتعددة والمركبة. وقد حرصنا على التأليف بينها حتى لا نقع في الانتقائية الفجة. لا شك في أن التعدد المنهجي والتنوع النظري يمثل فرصة لكي نغنم من أهم مجلوبات العلوم الإنسانية المعاصرة في ما يمكن أن يفيد بحثنا مباشرة. ولكن في الوقت ذاته هناك مخاطر وصعوبات، لذلك علينا أن نحكم ربطها بخصوصية الإشكالية حتى يتيسر لنا

إيجاد الخيط الناظم بينها. يتبين لنا مما سبق أن الأساس الإبيستيمولوجي لهذا البحث قد انتصر انتصارًا واضحًا للمنهجيات اللينة وللأدوات المرنة. وهي منهجيات أتت استجابة للإبيستيمية العلمية المعاصرة التي استبدلت مقولات المطلق بالنسبية والوحدة بالتعدد والحتمية بالاحتمال. فخاصية المرونة هذه، هي التي تمكننا من قدرة أكبر على استيعاب الموضوع المركب من خلال استيعاب الشاذ والاحتمالي والصدفوي والذاتي ...إلخ. علمًا بأن هذا الذاتي ليس عقلًا فحسب وإنما هو أيضًا اللاوعي والانفعال والوجدان والعاطفة.

من خلال تركيزنا على العوائق الوجدانية والذهنية التي تعطل تدريس الفلسفة بالثانوي، سنسعى إلى فهم وجوه التفاعل المركب بين الفرد (التلميذ) والبنى الاجتماعية (الأطر الثقافية والقيمية العامة). وننظر في كيفية تدخل السياق الثقافي في تحديد علاقة التلميذ بمادة الفلسفة. فما أشكال هذا التدخل؟ وما آلياته؟ وكيف يتعامل التلميذ مع مكونات هذا السياق الثقافي، سواء على مستوى وعيه أو مستوى لاوعيه، مستوى ذهنه أو مستوى وجدانه؟

بتوسل هذه الوسائط المنهجية إذًا، سنحاول النفاذ أكثر ما يمكن إلى عمق التفاعل القائم بين البنى الثقافية والاجتماعية العامة من جهة ووحدات الأفعال الفردية أو الاستجابات والتفاعلات الخاصة مع هذه البنى العامة من جهة ثانية. وإذا كانت أغلب الدراسات في هذا المجال، قد اكتفت بإقامة علاقة ما (تأثير، تأثر، تلازم...) بين الماكرو والميكرو، أو بين البنى الاجتماعية والأفراد من دون أن تحدد بالضبط حقيقة هذه العلاقة، فإننا نرشح المقاربة الإثنوميثودولوجية والتفاعلية الرمزية والفردانية المنهجية ونظرية الوساطة الاجتماعية باعتبارها افتراضات جديدة في فهم هذه الجوانب التي ظلت عصية على العلوم الإنسانية زمنًا طويلًا. ونراهن من خلال البحث النوعي على وصف الظواهر ومحاولة فهمها فهمًا عميقًا ورصد معناها من دون اختزالها في ثنائية السبب/ النتيجة. ومع ذلك، لن نكتفي بالوصف ولن نسعى إلى بناء نظرية، وإنما حسبنا أن نساهم في بناء جملة من المفاهيم وأدوات التحليل، وعلى رأسها مفهوم «العائق الثقافي».

لعل أهم ما يمكن أن نخلص إليه بعد عرض هذه المناهج، هو أنه على الرغم من تعددها وتنوعها، إلا أننا يمكن أن نرجعها إلى بعض القواسم المشتركة نوجزها في ما يلي:

– سواء تعلق الأمر بالتفاعلية الرمزية والفردانية المنهجية والمعرفائية الاجتماعية المسيّقة والإثنولوجيا أم بالفينومينولوجيا، فليس ثمة اتصال مباشر بالواقع التربوي وبالظواهر التربوية، بل إن ذلك لا يتحقق إلا عبر سياق ما وواسطة ما.

- جوهر هذه الوساطة إنما هو المعنى والدلالة، فكل إدراك للوضعية التربوية هو إدارك لها عبر تمثُّل ما، وعبر معنى ما يبنيه الفاعلون حولها، وهذا بالذات ما يبرر إدراجها كلها ضمن البراديغم النوعي.

- ومن ثمة، حاجتها كلها إلى الفهم والتأويل.

إذًا، سواء تعلق الأمر بالتفاعلية الرمزية والإثنوميثودولوجيا والظاهراتية أم بالمعرفائية المسيّقة، فإن مقولات: المعنى، الفهم، الوصف، التأويل، الفاعل، السياق ...إلخ ظلت تمثل آليات التحليل الأهم

والقاسم المشترك بين مختلف تعبيرات البراديغم النوعي الذي نستظل بظله.

ضمن السياق نفسه، وفي إطار تفعيل العلاقة التكاملية بين الإثنوميثودولوجيا والفينومينولوجيا، حاول سيكوريل (Cicourel)[108] الربط بينهما من خلال ضرب من السوسيولوجيا المعرفائية، وذلك باقتراح مفهوم «المسارات التأويلية» القائم على الاستفادة من مجلوبات العلوم المعرفائية في كل ما يتعلق بمعالجة المعلومات من ذاكرة وانتباه ولغة. والواقع أن التداخل بين هذه المناهج قد وجدناه بدورنا كبيرًا وفعليًّا: ففي إطار توظيف منهج السيرة الذاتية مثلًا، بما قام عليه من دراسة ميدانية لحالات مخصوصة، استفدنا من مقولات الوصف والفهم كما بلورتها الفينومينولوجيا، ومن مقولات المعنى والسياق والتفاعل كما طبقت في التفاعلية الرمزية والمعرفائية المسيّقة.

ثانيًا: أدوات البحث المنهجية وتمشياته الإجرائية

لا يمكن مثل هذا المنهج إلا أن يتوزع إلى لحظتين أساسيتين (ليس بالضرورة أن تكونا متعاقبتين، بل كثيرًا ما حكمهما التداخل الجدلي) وهما:

- جمع المعطيات، وذلك من طريق الاستبيان، والروائز، والمقابلة (الفردية والجماعية)، والمذكرات والسيرة الذاتية، والملاحظة المشاركة.

- تحليل المضمون وتحليل الخطاب مطبقين على المدونة الثقافية العالمة والشعبية، (تقارير التفقد الإجمالية، تحارير التلاميذ، مدونات الشبكات الاجتماعية، المقالات الصحافية...).

عند دراسة التمثُّلات والاتجاهات، جرت العادة في التقاليد المنهجية الاعتماد أساسًا على الروائز وتحليل المضمون. وقد أشرنا في البحث السابق[109] إلى عدم كفاية هذه الطريقة، فهذه المنهجية يمكنها أن تثبت لنا وجود تمثُّلات سلبية تجاه الفلسفة، لكن لا تبين لنا مثلًا كيف تنبني وتتكون وتتطور وتؤثر وكيف تفعل في وضعية تعليمية محددة؟ ...إلخ، فهذا ما لا يمكن تتبعه إلا من خلال تغيير العدة المنهجية في اتجاه استدماج التقنيات الإثنوميثودولوجية والتفاعلية الرمزية والمعرفائية الاجتماعية المسيّقة. لذلك، سعينا أولًا إلى توظيف المنهج البيوغرافي ودراسة الحالة والروائز والاستبيانات. ولكن أمام محدوديتها حاولت الاستفادة أيضًا من المنهجيات «النشطة» والديناميكية مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة والسيرة الذاتية التي أثبتت نجاعتها.

1 – البيوغرافيا ودراسة الحالة والتنظير المتجذر

من دون أن نستغني عن المقاربة الكمية في بعض مستويات تحليل الخطاب والمضمون، اعتمدنا في هذا البحث وبشكل أساس المقاربة الكيفية والنوعية. وفي إطار هذه الأخيرة، سعينا إلى الاستفادة من مجلوبات المنهج البيوغرافي أو السيرة الذاتية ودراسة الحالة بما هي رواية وسرد ووصف لأهم الأحداث والوقائع والتجارب ذات العلاقة الدالة بموضوع بحثنا، مثل حالة أولياء الأمور قبيل اختبار الفلسفة في الباكالوريا وبعدها، خصوصًا عندما تكون النتائج متردية، النقاشات الحادة التي كانت تجري بين التلاميذ خصوصًا عندما كان العمل ببرامج الثمانينيات.

حرصنا على الاستفادة من هذه الأداة المنهجية، بخاصة أن المسار التكويني والمهني للباحث قد امتد على ثلاثة عقود (1983-2013) ومر بمواقع وأدوار متعددة (تلميذ في السنة السابعة آداب، ثم طالب في شعبة الفلسفة، ثم أستاذ فلسفة في المعاهد الثانوية، ثم متفقد لمادة الفلسفة وباحث في علم النفس التربوي). وهو ما كان سببًا في تراكم حد أدنى من الخبرات والتجارب التي رأينا فيها مصدرًا مهمًا جدًّا للمعلومات وللبيانات وللمعارف.

تشهد اليوم الدراسات التاريخية بوجه خاص والعلوم الإنسانية بوجه عام، عودةً لافتة للمنهج البيوغرافي ولدراسة الحالة. وهو ما جعل فرانسوا دوس [(110)](François Dosse) يعتبر أن هذه العودة لا تمثل مجرد موضة عابرة، بقدر ما تعبر عن توجه جديد يتوافق مع التفكير المعمق حول الفردانيات. وبالفعل، فإن هذا المنهج المستعاد يكاد يتحول إلى ردة فعل ثأرية ضد مدرسة «الحوليات» وهيمنة المنهج البنيوي وشكل من أشكال الاسترجاع للأدوار المستبعدة للحدثي وللفردي في حركتي التاريخ والواقع، ففي إطار مراجعة المناهج الكلية في اتجاه مزيد من تثمين الفرد باعتباره الفاعل الاجتماعي الحقيقي، وعلى العكس من المنهج الوضعي الذي يعتبر الأفعال الاجتماعية مجرد معطيات موضوعية، فإن المقاربة الكيفية تحرص حرصًا واضحًا على الاهتمام بالجوانب الذاتية والفردية من التفاعلات الاجتماعية والتربوية وتحاول استدماجها من أجل فهمها فهمًا أعمق. إن دراسة الحالة هذه، إذ تساعدنا على النفاذ إلى أعماق ظاهرة تربوية مركبة، وبالتالي رصد أهم متغيراتها الذاتية والموضوعية، تمكننا من الظفر بتفاصيل دقيقة حول الصعوبات والعوائق الثقافية المهددة تدريس الفلسفة بالثانوي وتبيّن جوانب من طريقتها في الفعل والتأثير ورصد حالات واقعية من تفاعلاتها المختلفة مع السياق الحاف بها. على المستوى الإجرائي، يمكن أن نرجع خطوات دراسة الحالة إلى:

- تنزيل الأداة بحسب علاقتها بأهداف البحث، بإشكاليته وخصوصيته.
- تنظيم التفاصيل كلها حول الحالة المستهدفة بالبحث ووصف الوحدات المدروسة وصفًا دقيقًا.
- تصنيف البيانات والمعطيات المتحصل عليها وبيان صلتها بمشكلة الموضوع.
- محاولة فهمها وتفسيرها وتأويلها.
- إجراء بعض المقارنات.
- الخروج ببعض الاستنتاجات والتعميمات ذات العلاقة بأسئلة الدراسة.
- رسم بعض الحدود.

لا شك في أن دراسة الحالة تنطلق من الملامسة الميدانية للظاهرة والارتباط الوثيق بها، ما يسمح بملاحظة أهم مظاهرها، ولكن مع ذلك ونظرًا إلى طابعها النوعي وأمام انغراسها في الذاتية، تبدو هذه الأداة المنهجية موسومة بضرب من الهشاشة الإبيستيمولوجية. ولكن هذه الذاتية نفسها هي ما يجعلنا نتنبه إلى كثير من الجوانب المهمة التي ظلت عصية على الطرائق التقليدية. ولدرء هذه المزالق والصعوبات الإجرائية، يمكن أن ندقق المعطيات والنتائج التي تفضي إليها دراسة الحالة من خلال مكافحتها بنتائج الأدوات الأخرى، أي أننا ضمانًا لمزيد من الموضوعية والصدق، وفي إطار الاستفادة من مبدأ «السير

المتعددة»، و«السير الذاتية المتقاطعة»، سنعمد إلى مكافحة معطياتنا الذاتية حول المسألة ببعض السير الذاتية الأخرى وبعدد من الشهادات والمقابلات (محيي الدين عزوز، عبد الكريم المراق، المولدي يونس، يوسف الصديق، محمود بن جماعة، البشير المؤدب، محمد نجيب عبد المولى...). أما مسألة التشبع (Saturation)، أي الوصول إلى معرفة «كافية» بالظاهرة، فهو وإن كان صعب المنال، إلا أنَّ تواصل الموضوع على امتداد ثلاثة عقود، قد ساعد الباحث على تحقيق قدر مهم من الإشباع الذي قد يبرر لنا تعميم بعض النتائج. ولكن من جهة أخرى، لا بد من أن نعترف بأن معطيات المنهج البيوغرافي هي نفسها التي ستمكننا من مقارنة البيانات التي تم الحصول عليها من طريق الأدوات الأخرى ومكافحتها، بخاصة منها الاستبيان. وفي الحقيقة يمكن أن نغنم من دراسة الحالة في أكثر من مستوى: في مستوى الملاحظة المشاركة، وفي مستوى صياغة الفرضيات، وفي مستوى التحقق والتقويم والاستنتاج. إلى جانب الصعوبات الديونطولوجية، المتمثلة في عدم استئذان المبحوثين قبل مباشرة بحثهم، يمكن أن نشير أيضًا إلى صعوبات أخرى ذات علاقة بالكم الهائل من البيانات المتحصل عليه وكيفية الاختيار بينها وتبويبها وحفظها.

2- تحليل المضمون

مثَّلَ استخراج صورة الفلسفة كما تبلورت في الثقافة السائدة مرحلة أساسية من البحث ممهدة لبقية المراحل. وقد استندنا في ذلك إلى عينة متنوعة من النصوص مثل المدونة الفقهية والمدونة الفلسفية وبعض المقالات الفكرية والصحافية والمدونات المتوفرة في الإنترنت وعينة من تحارير التلاميذ. يعتبر تحليل المضمون أداة بحثية تقوم على الوصف الموضوعي المنظم والقابل للتكميم. وهو عند برلسون: أسلوب في البحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفًا موضوعيًّا نسقيًّا. ويمكن أن يأخذ أشكالًا كثيرة، كالتحليل المحوري والتحليل المعجمي والتحليل الشكلي والتحليل الدلالي. أما بالنسبة إلى بحثنا، فإننا سنحاول الاستفادة خصوصًا من التحليل المحوري معززًا بالتحليل السيميولوجي والتحليل البنيوي. والهدف من خلال كل ذلك إنما هو تحويل المعطيات الرمزية والكيفية التي تتوفر عليها مدونة النصوص المعتمدة في هذا البحث إلى معطيات علمية قابلة للمعالجة الكمية والإحصائية والموضوعية. في إطار تطويع تقنية تحليل المضمون لخصوصية بحثنا، وفي مستوى بناء مدونة النصوص التي سنشتغل عليها، لم نكتف بالتقاليد البحثية السائدة التي تعتمد في الأساس نصوصًا رسمية معلنة وسائدة. وإنما جازفنا بافتراض ما يلي:

(أ) ليس ثمة ضرورة تدفع إلى حصر المدونة ومتن النصوص في كاتب واحد، وإنما يمكن أن نجمع بين أكثر من كاتب ضمن المدونة نفسها. ولعل ما يسوغ لنا ذلك:

(1) اشتراكها وانخراطها في الإطار الإشكالي نفسه وضمن الموضوع نفسه والموقف نفسه من الفلسفة.

(2) اندراج هذه النصوص الجزئية كلها ضمن الإبيستيمية نفسها وارتهانها إلى الشروط (إنتاج الخطاب) المعرفية العامة نفسها.

(3) تجميع هذه العينات الجزئية مع بعضها بعضًا ضمن مدونة واحدة أعم وأشمل، من شأنه أن يؤكد تمثيليتها.

(4) تكامل هذه النصوص مجتمعةً في معالجة المشكلة ذاتها.

(ب) لم نكتف بالمصرح به وبالمعلن، لأننا نسلم مع التحليل النفسي بفرضية اللاوعي، القاضية بأن الوعي من حياتنا النفسية لا يمثل إلا القشرة (شوبنهاور Schopenhauer) وبأن وراء الوعي تقبع بنيات اللاوعي، وهي بنيات فاعلة جدًّا ومؤثرة باستمرار في السلوك. وقد اهتدينا إلى ذلك بما قام به ميشيل فوكو (Michel Foucault) في مستوى ترصُّدِ مقلوب العقل الأوروبي ووجهِه الآخر من خلال تتبعه عبر الحدائق المحرمة والمستبعدة من دائرة الوعي، مثل السجن والمؤسسات الزجرية ومؤسسات الجنون ومستشفيات الطب العقلي وتقارير الشرطة... كذلك الحال بالنسبة إلى بحثنا، فقد امتدت مدونة النصوص لتشمل:

(1) التقارير الاجمالية للتفقد (الخاصة بمادة الفلسفة).

(2) أدلة التوجيه الجامعي.

(3) المقالات الصحافية.

(4) الشهادات.

(5) الفتاوى.

(6) منتديات الإنترنت.

(7) تحارير التلاميذ الإنشائية.

(8) الاستبيانات.

(9) بعض الرسومات والصور الهزلية.

(ج) ضرورة الاستفادة من الخطابات غير اللفظية التي لا تعتمد العلامة اللغوية فحسب، وإنما كذلك الإشارات (بخاصة عند المحادثة) وعلامات السخرية والتذمر والخوف... يتعلق الأمر إذًا بتنظيم نسقي لهذه المدونات في شكل موضوعات ومحاور أو وحدات دلالية ثم ترتيبها وتبويبها ضمن فئات وأقسام منطقية لغاية إخضاعها للتكميم وللمقارنة. سنحاول في كل ذلك أن نلتزم - قدر المستطاع - الضوابط الموضوعية، الشمولية وعدم التداخل بين الفئات.

أ- شبكة الفئات

يعرف برلسون الفئات بأنها: «أصنافٌ ذات دلالة يصنِّف المحتوى ويكمِّم وفقها»، كما يؤكد أن «قيمة تحليل المضمون إنما تستمد من قيمة فئاته» التي ينبغي أن تكون واضحة دقيقة ومستجيبة لخصوصية الإشكالية المدروسة». إن شبكة الفئات هذه ليست أمرًا معطى وجاهزًا وإنما سنحاول بناءها انطلاقًا من فرضيات البحث من جهة وخصوصية المدونات المعتمدة من جهة أخرى. وقد تم ذلك انطلاقًا من قراءات

أولى للمدونات مكنتنا من تصنيف أولي للمحاور على نحو احتوائي تمفصلي. يمكن أن نرجع البنية العامة للشبكة إلى تمفصلين أساسيين ينضوي الواحد منها تحت الآخر: أي أن الفئات الرئيسية تتضمن فئات متوسطة، وأن هذه الأخيرة تتضمن بدورها فئات دنيا. وقد استفدنا في هذا المجال من كثير من البحوث والدراسات السابقة كتلك التي قام بها سيرج موسكوفيتشي[111] ومصطفى محسن[112] وبوسيه[113] والتومي[114] ...إلخ.

أما الصعوبات التي اعترضتنا عند استخدام هذه الأداة يمكن أن نرجع أهمها إلى:

– تداخل الفئات التي حاولنا تجاوزها اعتمادًا على التعديل المستمر في مستوى تصنيفها وتعريفها، ذلك أن شبكة الفئات لم تكن عملًا نهائيًّا نقوم به مرة واحدة وعلى نحو خطي وإنما تطلبت منا مراجعة مستمرة ومراوحة دائمة من المدونة إلى الشبكة ومن الشبكة إلى المدونة.

– تنوع مدونة النصوص وعدم تجانسها، خصوصًا عند البداية.

– صعوبة أجرأة وتتبع العلامات الدالة على الجوانب الوجدانية من المواقف السلبية تجاه الفلسفة.

– صعوبة إكساب بعض الفئات صفة الحصرية.

راهن الجزء الأول من هذا البحث على استخراج أهم ملامح صورة الفلسفة في الثقافة السائدة. (نعني بالثقافة هنا مجموع الكتابات والمقالات والاتجاهات والمواقف المتداولة حول الفلسفة لدى التلاميذ وأولياء أمورهم) وما يلفها من تمثُّلات ومشاعر سلبية معيقة. إلا أن هذه الصورة لا يمكن أن نختزلها في جملة من التكرارات أو الإحصاءات الكمية فحسب: ذلك أن التحليل الكمي، الذي يجعل رصد التواتر وعدد المرات مهمته الرئيسية يبدو في مثل هذا البحث أقل فائدة من التحليل النوعي والكيفي الذي يستهدف بالدرجة الأولى رصد وفهم القيم السلبية التي تحكم المواقف والاتجاهات والتمثُّلات والتي تمثل أساسًا للعوائق الثقافية. ولا بد من أن نذكر أن تحليل المضمون، باستخداماته الصحافية التقليدية، لا يبدو وافيًا بغرضنا في هذا المقام. لذلك، حرصنا على تعزيزه بأدوات أخرى مكملة، كالتحليل السيميولوجي والتحليل البنيوي. وقد بين دوكاتيل وروجرز[115] أن طبيعة الموضوع المدروس قد تملي علينا تدعيم أداة البحث الرئيسية بأدوات أخرى مكملة. وعندها يصبح الأمر متعلقًا لا بمنهج في جمع المعلومات وتحليلها، وإنما بـ «استراتيجيا لجمع المعلومات» (Une stratégie de recueil d’information). ولعل أهم ما يصوغ لنا ذلك من الناحية الإبيستيمولوجية هو:

أولًا: طبيعة تحليل المضمون ذاته الذي لا يمثل أمرًا جاهزًا يسقط إسقاطًا على نحو ميكانيكي بقدر ما هو في حاجة إلى مراجعة متواصلة.

ثانيًا: خصوصية الظاهرة الإنسانية التي تتطلب منا فهمًا أكثر مما تتطلب تفسيرًا[116].

إن «النص»، مهما كان جنسه، قد بات يمثل اليوم مبحثًا علميًّا رئيسيًا تتضافر في مقاربته الكثير من الآليات المنهجية كالبنيوية والسيميولوجيا والصورنة الرياضية والإحصاء... فهو موضوع تخاصص. لفهم

أفضل لصورة الفلسفة في الثقافة السائدة وما يلفها من تمثّلات سلبية معيقة، نحتاج إلى تلك الآليات كلها. وسنقتصر في هذا البحث على:

1- التحليل المحوري (Thematic Analysis): المتمثل في إرجاع المدونة (عينة النصوص المختارة) إلى عدد من الوحدات التحليلية المحورية، ثم استخراج صورة الفلسفة (المواقف النمطية الإيجابية والسلبية، أهم التهم والنعوت والأحكام المسبقة تجاهها) انطلاقًا منها.

2- التحليل السيميولوجي (Semiological Analysis): وقد اعتمدناه، خصوصًا عند تتبع دلالة كلمة «فلسفة» ومقارنتها بكلمة: «حكمة» لننتهي إلى جملة من الاستنتاجات والاستتباعات.

3- التحليل البنيوي (Structural Analysis): اعتمدناه لربط صورة الفلسفة، باعتبارها بنية، ببنيات خارجة على النصوص التراثية كالبنيات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، خصوصًا الدينية. (نواة صلبة وعناصر جانبية).

ب- مراحل بناء الشبكة

(1) قراءة أولية لكامل المدونة التي تم بناؤها.

(2) استخراج المحاور (أو الفئات الكبرى) ذات العلاقة بإشكالية البحث وفرضياته.

(3) تبويبها وتصنيفها.

(4) بناء أولي للشبكة.

(5) ترميز الصياغة الكمية الأنسب وتحديدها.

(6) التثبت من مدى ثباتها ووثوقيتها.

(7) تعديلها وإخراجها في نصها النهائي.

ملاحظة: وقع إخضاع أصناف النصوص كلها إلى الفئات نفسها وإلى التصنيف نفسه.

ج- نص الشبكة

(1) الصورة السلبية تجاه الفلسفة:

- في علاقتها بالدين.
- في علاقتها بالمعرفة.
- في علاقتها بالواقع.

(2) الصورة الإيجابية للفلسفة:

- في علاقتها بالمعرفة.
- في علاقتها بالعقل.

- في علاقتها بالواقع.

المعاني المعرفية السلبية.

المعاني الوجدانية السلبية.

د- تعريف الفئات

نهدف من وراء هذا التعريف الإجرائي لفئات الشبكة ورسم مؤشراتها، إلى تقليص مسافة التأويل والاختلاف في فهم فئة ما حتى نضمن أكبر قدر من الموضوعية والثبات والحصرية. تتكون هذه الشبكة من فئتين رئيسيتين تنضوي تحت كل منهما فئتان متوسطتان. (تنضوي تحتها 30 فئة دنيا).

- الفئة الرئيسية الأولى:

(1) الصورة السلبية تجاه الفلسفة

(أ) الصورة السلبية لعلاقة الفلسفة بالدين:

يتعلق الأمر هنا بالمعاني والتهم كلها الموجهة للفلسفة وللفلاسفة من جهة علاقتهم بالدين وبتعاليمه وبالكتاب المقدس... من قبيل رمي المشتغلين بها بالضلال والكفر والزندقة والإلحاد والطوباوية ...إلخ.

(ب) الصورة السلبية لعلاقة الفلسفة بالمعرفة:

كأن تورط الفلسفة في مقارنات تفاضلية مع أجناس معرفية أخرى مثل الدين والعلم، خصوصًا من جهة طبيعة الحقائق التي ينتجانها (معارف يقينية - معارف ظنية). أو من جهة جدواها وقيمتها النفعية في الواقع.

(ج) الصورة السلبية لعلاقة الفلسفة بالواقع

- الفئة الرئيسية الثانية:

(2) الصورة الإيجابية تجاه الفلسفة

(أ) الصورة الإيجابية لعلاقة الفلسفة بالدين.

(ب) الصورة الإيجابية لعلاقة الفلسفة بالمعرفة.

المقصود بهذه الفئة كل ما يمكن أن يلحق بالفلسفة من تثمين وتقدير لأهميتها ودورها في المعرفة والمجتمع.

- المشاعر السلبية تجاه الفلسفة.

• المشاعر الإيجابية تجاه الفلسفة.

أما من جهة وحدات القيس فقد اعتمدنا وحدتين:

* وحدة الكلمة (أصغر وحدات تحليل المضمون) وقع توظيفها لرصد المشاعر والانفعالات السلبية تجاه الفلسفة. مثال: «لا تعجبني»، «أكرهه» ...إلخ

* وحدة الموضوع أو الفكرة وهي عبارة عن جملة أو فكرة في علاقة مباشرة مع مواضيع التحليل.

هـ- الترميز والصياغة الكمية للشبكة

نعني هنا بترييض المحتوى أو تكميمه: تحويله من صياغته الكيفية إلى صياغته الكمية القابلة للقيس وللعد. وقد اعترضتنا جملة من العوائق الإبيستيمولوجية يمكن أن نرجعها إلى صعوبة تكميم ما هو في الأصل وفي الجوهر كيفي (غرانجي). اعتمدنا الفكرة كوحدة عد لتكميم المحتوى المدروس. وتظهر هذه الوحدة وفق حالتين مستجيبتين لفرضيات البحث:

- إما معبرة عن موقف إيجابي تجاه الفلسفة والتفلسف (+).

- وإما معبرة عن موقف سلبي تجاه الفلسفة والتفلسف (-).

يجدر بنا التأكيد في هذا المستوى أن ما ميز توظيفنا هذه الأدوات الثلاث إنما هو **أولاً** تداخل الملاحظة المشاركة وتكاملها مع المقابلة مع تحليل المضمون. **ثانياً** أهمية فرضية اللاوعي في مختلف هذه التقنيات الثلاث.

3- المقابلة الفردية والجماعية

بداية نشير إلى أن المقابلة، كما حاولنا تطبيقها في هذا البحث، أداة في غاية الأهمية والنجاعة[117]. ولكنها في الوقت ذاته في غاية الصعوبة والتركيب ومحفوفة بأكبر المزالق المنهجية. تنزل مادلين غرافيتش[118] المقابلة ضمن ما تسميه «التقنيات الحية» (Les techniques vivantes) وتعرفه بأنه ضرب من التواصل اللفظي يهدف إلى جمع معلومات وبيانات حول موضوع محدد، أي طريقة في البحث العلمي تعتمد تمشيًا في التواصل اللفظي (المنطوق) لأجل الحصول على معلومات في علاقة مع الهدف المرسوم. كما تؤكد أيضًا أن ما هو جوهري في المقابلة، كأداة علمية ومنهجية في جمع المعلومات، ليس جانبها التقني فحسب، وإنما «جانبها التفاعلي الحي» تحديدًا. ولكن، استنادًا إلى هذا الطابع التفاعلي والدينامي نفسه، فإننا نضيف ما يلي: إن التواصل غير اللفظي في غاية الأهمية في جمع البيانات وقد يكون أحيانًا أكثر إفادة من التواصل اللفظي كالحال مثلًا عندما يعبر المحاور عن تضايقه ورفضه وتذمره أو قبوله واستبشاره وفرحه... وغيرها من الحالات الوجدانية.

أما دوكاتيل وروجرز[119] فإنهما يعرفان المقابلة بأنها «منهج في جمع المعلومات والبيانات متمثل في

مقابلات شفاهية فردية وجماعية مع أشخاص يقع انتقاؤهم بعناية قصد الحصول منهم على معلومات حول وقائع أو تمثُّلات يتم تحليل درجة ملاءمتها وصلاحيتها وثباتها وفق أهداف البحث». لا شك في أنه توجد أصناف متعددة من المقابلة، كالمسحية والتشخيصية والعلاجية والإرشادية، وتحدد خصوصية إشكالية البحث وفرضياته الأنسب منها. وبالنسبة إلى بحثنا، فإننا وإن اعتمدنا المقابلة المسحية والتشخيصية، فإن ذلك لم يمنعنا من الاستفادة من بعض تقنيات المقابلة الأخرى، مثل الانتباه إلى الحركات العفوية وقسمات الوجه وكيفية النطق والتردد في الإجابة والاندفاع فيها وارتفاع نبرة الصوت أو انخفاضها... وغيرها من التقنيات التي يعتمدها التحليل النفسي والمقابلة العلاجية، إذ ليس بالضرورة أن يكون المعلن والمصرح به هو الأقرب تعبيرًا عن الحقيقة، نظرًا إلى خضوع هذه الأخيرة إلى ضروب شتى من الإخفاء والتمويه والمقاومة. إن المؤشر الحقيقي الذي نميز بمقتضاه مقابلة من أخرى يبقى في الأخير درجة الحرية ودرجة العمق اللتين تسمان التواصل ومضمونه بين المقابِل والمقابَل. وهناك عمومًا قطبان رئيسان يتجاذبان المقابلة: أحدهما يتمحور حول الشخص والثاني يتمحور حول الموضوع. وكلاهما يتناسب تناسبًا عكسيًّا مع الآخر. وكل الصعوبة تتمثل في الموازنة السليمة بين حرية المقابل وخصوصية الموضوع المدروس، وقد فضلنا أن تأخذ المقابلة شكلًا غير موجَّه (Non-directive interview)، لأننا نرى أنه الشكل الأكثر نجاعة ووظيفية وصدقًا، أي أن الباحث هو الذي يقترح مجال الحديث، ثم يترك المقابل يتحدث بحرية. ومع ذلك، فنحن نسلم بأن كل مقابلة وإن أعلنت طابعها غير الموجه، فإنها تظل في الأخير موجهة إلى حد ما. إذا كانت المقابلة في جوهرها علاقة تبادل دينامية تقوم على التفاعل الحي بين المقابِل والمقابَل، فإن ما يقع تبادله ليس خطابًا لفظيًّا فحسب، وإنما، إلى جانب ذلك، نجد علامات غير لفظية، كالحركات والإيماءات والمؤشرات، وقد تكون أكثر فائدةً وأصدق من المحادثة اللفظية، كما تسمح المقابلة بإبداء المشاعر وإظهار الاتجاهات. لم نوظف شكلًا واحدًا من المقابلة، بل تعددت المقابلات بحسب تغير الأهداف والفرضيات وتنوع الجمهور المستهدف (تلاميذ، أولياء، أساتذة، متفقدون)، حاولنا أن نغنم من مختلف وجوهها وممكناتها. وعلى الرغم من اعتمادنا الأساس على المقابلة الجماعية، إلا أننا استفدنا أيضًا من المقابلة الفردية والمقابلة العيادية في بعض الحالات. نذكر في هذا المستوى أن المقابلة العيادية أو الكلينيكية لا تعني التشخيص والعلاج فحسب، كما في السجل الطبي، وإنما – إلى جانب ذلك – يمكن أن تصبح طريقة في البحث والفهم والمعرفة ضرورية ومفيدة جدًّا على مستوى الممارسة المنهجية في العلوم الإنسانية، فهي تهدف إلى الفهم المعمق للمعاني التي تأخذها الأحداث والوضعيات عند الأفراد، بخاصة أن الأمر هنا لا يتعلق بأحداث خارجية وإنما بأحداث معيشة وخبرات ذاتية مشعور بها. أما على مستوى نوعية الأسئلة التي قامت عليها المقابلات، فقد جاءت في بعض الحالات في شكل أسئلة محددة مضبوطة على نحو مسبق، وأحيانًا أخرى كانت استجابة مباشرة لما أوحى به سياق المقابلة، وكنا نكرر أسئلة الاستبيان لمزيد التأكد من صحة البيانات. وأما في ما يتعلق ببنية المقابلة فقد تبلورت عبر مرحلتين:

1- المرحلة الأولية: وهي بمثابة نقطة الانطلاق، تمثلت في مقابلات استطلاعية حرة سعت إلى الخروج بفكرة أولية حول العناصر الأساسية ذات العلاقة بفرضيات البحث. وقد استهدفت عينة من الأساتذة والتلاميذ تنوعت بحسب شعبة الاختصاص والجنس والانتماء الجغرافي. في هذا المستوى، نشير إلى أننا لم

نكن في حاجة إلى إجراء مقابلات تشخيصية باعتبار معرفتنا الكافية نسبيًّا بميدان البحث، وتوفرنا على أهم المعطيات التي يمكن أن نبني من خلالها بروتوكول المقابلة، فقد استفدنا جيدًا من الخبرات والتجارب المهنية التي مررنا بها.

2- المرحلة النهائية: وفيها احتفظنا بالأسئلة والإجابات نفسها الأكثر تواترًا لكي نبني انطلاقًا منها الصيغة النهائية لبروتوكول المقابلة التي انبنت على ثلاثة أسئلة مفتوحة تعلقت بالموقف تجاه الفلسفة. ويمكن هذا الموقف أن يتبلور من خلال جملة من التصورات والاتجاهات والمشاعر والسلوكات الواعية وغير الواعية والمتعلقة بها يلي:

- القيمة المعرفية لمادة الفلسفة.

- القيمة العملية للفلسفة.

- الشعور تجاه مادة الفلسفة.

نشير أيضًا إلى أن الملاحظة المشاركة قد سمحت لنا في بعض الحالات بدمج المقابلة معها، وذلك في ضرب من «المقابلة المشاركة». وفي الحقيقة، استفادت الملاحظة المشاركة في هذا البحث من المقابلة، مثلما استفادت هذه الأخيرة مما أتاحته الملاحظة المشاركة. ما نعنيه هنا بالضبط هو أن الموقف البحثي والوضعيات العملية التي وجدنا أنفسنا فيها كانت وضعيات مركبة جدًّا، وهو ما اقتضى منا توظيفًا ديناميًّا مبتكرًا أحيانًا لما توفر لنا من أدوات بحثية ومناهج، فلم يكن ثمة - في ما يتعلق ببحثنا - ما يحول حقيقةً دون الاستفادة من مجلوبات المقابلة والملاحظة والاستبيان وتحليل المضمون، في الوقت ذاته فهي جميعها موظفة لخدمة الإشكالية نفسها، إما جمعًا للبيانات وإما تثبتًا من صدق بعض الفرضيات.

أما من حيث الإطار المادي للمقابلات الفردية، فقد تعمدنا أن نترك حرية اختيار المكان والزمان الأنسب للمقابَل، تجنبًا للإحراج وسعيًا إلى ضمان أكبر قدر من الفاعلية والإقبال على المشاركة والإجابة. لذلك، راوحت أمكنة المقابلة بين المعهد بمختلف فضاءاته (القسم، المشربة، ساحة المعهد، قاعة الأساتذة، مكتب المدير...) والمقهى والبيت الشخصي والقطار أحيانًا. من جهة أخرى، حري بنا أن نشير إلى الدور المركزي الذي أدَّته اللغة في هذه المقابلات، فهي من أهم الوسائل التي يعبر من خلالها الأفراد عن تجاربهم ومواقفهم. ولكن أي دور للغة في هذا المقام؟

اللغة تُخفي من حيث تريد أن تعلن وتصرح[120]، وهي ليست أداة محايدة تقتصر وظيفتها على نقل المعلومات، وليس ثمة تطابق كامل فيها بين عالم الكلمات وعالم الأشياء... ومعنى هذا أن اللغة واللاوعي يؤديان في المقابلة أدوارًا في غاية الأهمية والخطورة، ومع ذلك كثيرًا ما يُختزل دور اللغة في وظيفتها التعبيرية التي تنقل ما يفيض به الوعي. نحن عادة لا نهتم بالدور الذي تؤديه اللغة في المقابلة كما ينبغي، إذ ما زال بعضهم يعتقد وهمًا أنها أساسًا أداة تعبير محايدة. تقترن اللغة في المجال التربوي عادة بوظيفتها التعبيرية ونادرًا ما نأخذ في الاعتبار الجانب الذاتي والعالم الداخلي للتلاميذ. أما تأثيرات اللاوعي، فتكاد تكون مهملة ومتجاهلة في أغلب الأحيان. إلا أن لقاء اللسانيات بالتحليل النفسي سيرجُّ رجة عميقة هذا الاعتقاد

ويكشف عن أدوار جديدة وخطيرة يمكن اللغة أن تتورط فيها، بخاصة من جهة صلتها باللاوعي. لم تكن أهمية المقابلات التي أجريناها كامنة في كمِّ المعلومات والبيانات والمضامين المصرَّح بها، بقدر ما كانت تتأكد من خلال العلاقة التفاعلية الحية التي جمعتني بالمقابَلين كافة، فالبيانات والعلامات اللفظية وغير اللفظية نفسها كانت قابلة إلى أن تؤدي إلى معنى ما وإلى ضده. لهذا السبب بالذات، تبقى المشاركة والفهم العميق للسياق الذي جرى ضمنه التصريح، ضرورةً لا غنى عنها، فبين الباحث وموضوعه (الذات المقابَلة)، ومثلما هو الأمر في كل علاقة إنسانية، تتفاعل سيرورات لاواعية، مثل الإسقاط (Projection) وطلب الاعتراف (Request for recognition) أو ما يسميه فرويد التحويل (Transfer) والتحويل المضاد (Against Transfer). إن المشاعر والانتظارات والمقاصد الفعلية أو الخيالية والمعارف المسبقة التي يحملها كل طرف حول الآخر والخوف من أن يصبح محل تقويم ومحاسبة... كل ذلك يؤثر تأثيرًا بالغًا في سير المقابلة، وإذ سلمنا بكل ذلك فإننا في أثناء المقابلات كلها التي أجريناها لم نشكَّ في أنه كانت تحصل لدى كل طرف جملة من الانطباعات عن الطرف المقابَل في علاقة بالسياق العام بكل مكوناته، كالمظهر الخارجي للمتحاورين والنظرات المتبادلة ونبرة الصوت ووتيرة الكلام والحركات والإيماءات، بل وضعية المقابلة في حد ذاتها. ولا شك في أن كلًّا منا كان يبني أفكارًا وتحصل لديه مشاعر إيجابية وأخرى سلبية، ويعزو إلى الآخر جملة من الصور والصفات، كما كان لكل منهم انتظاراته ومقاصده الحقيقية والخيالية. لا شك في أن العلاقات بجميع أصنافها ومستوياتها (العلاقة بالمؤسسة، العلاقة بالأستاذ، العلاقة بالمادة، العلاقة بين التلاميذ، العلاقة بالذات...)، تؤدي دورًا حاسمًا، بخاصة في المجال التربوي. وبَيِّن أن شبكة العلاقات هذه لا تجرى كلها على بساط الوعي، وإنما للجوانب اللاواعية منها حظ كبير وتأثير بالغ وحضور فاعل. ولهذا السبب بالضبط، فإن هذا العمل يراهن على إضاءة جوانب منها، خصوصًا تلك التي تتعلق بـ «اللاوعي الجمعي» أو «اللاوعي الثقافي» حين يؤدي دور المعيق أو المعطل، فالسيرورات اللاواعية إذًا، وسواء تم إنتاجها على نحو فردي أو على نحو جماعي، تظل مفيدة جدًّا بالنسبة إلى بحثنا. فماذا عن الجوانب اللاواعية من هذه المقابلات؟ وكيف تم التعامل معها؟

استنادًا إلى التحليل النفسي، فإن الخطاب يتضمن عادة مشاعر ورغبات واستيهامات لاواعية، ومهما كان موضوع المقابلة، فإنه يشير دائمًا إلى أفكار وارتباطات وتفاعلات وجدانية واعية وغير واعية في علاقة بالمسألة وبالوضعية كلًّا. ومهما كان موضوع المقابلة، فإن هناك دائمًا تداعيًا للأفكار (Associations d'idées)، وذكريات، وردات فعل وجدانية، وانفعالات واعية وغير واعية ذات علاقة بموضوع المحادثة ووضعيتها، فقد يكون الاستماع إلى كلمة «فلسفة» في حد ذاته سببًا في تحريك بعض الآليات الدفاعية، بخاصة عندما تدفع المقابَل إلى استدعاء بعض الاستيهامات والذكريات والصور السلبية (الفلسفة باعتبارها سببًا رئيسيًا في التعثر في امتحان الباكالوريا، صورة حرق العلماء، محنة ابن حنبل، حملات التكفير والتنكيل بالملحدين والزنادقة...).

اعترضتنا جملة من الصعوبات المنهجية والإجرائية، كتلك التي تعلقت باقتران صورة الباحث بصورة المتفقد (المفتش)، بخاصة لدى الأساتذة المعنيين بزيارات التفقد. ولتجاوز ذلك، حرصنا على تهيئة جو من الثقة والاطمئنان بين المقابِل والمقابَل، وذلك بشرح المهمة شرحًا دقيقًا وتوضيح طبيعة البحث ورهاناته

وصبغته العلمية المحض، ومع ذلك بقيت الصعوبة في بعض الحالات قائمة. الصعوبة نفسها تقريبًا نسجلها في المقابلة مع التلاميذ من جهة الحضور القوي لصورة الأستاذ الذي يمكن أن يؤثر سلبًا في سير المقابلة: لم يكن من الممكن التلاميذ أن يتصرفوا في جميع الحالات بـ «تلقائية» كاملة، بخاصة في حضرة الأستاذ الذي يدرسهم تلك المادة؟ وكيف يمكن أن نحد من تدخل هذا العامل؟ كيف يمكن تلميذًا يكره الفلسفة ويمقت التفلسف والفلاسفة أن يعبر عن موقفه بكل شجاعة وصراحة وأن يشتم الفلسفة في حضرة أستاذ المادة؟ فالموقع المهني في هذه الحالة يؤدي دور المعطل ويحول دون تعبير التلاميذ عن آرائهم بحرية، ولكنه في حالات أخرى قد يكون مساعدًا على المقابلة، بخاصة عندما يبني التلاميذ صورة إيجابية حول أستاذهم تشجعهم على التعبير عن مواقفهم وآرائهم بحرية. كما واجهتنا أيضًا صعوبات في مستوى طبيعة أسئلة المقابلة نفسها، بخاصة من حيث صياغتها على نحو يضمن في الوقت ذاته حرية المقابَل في الإجابة وضرورة توجيهه من حين إلى آخر إلى جوهر الموضوع. كانت المقابلات التي أجريناها ضمن هذا البحث، شأنها في ذلك شأن بقية التقنيات والأدوات البحثية، قد اتسمت بكثير من المزايا كما شابتها بعض الحدود: فقد مكنتنا من ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي للمفحوصين، ما أعطى مزيدًا من الصدق للبيانات المتحصل عليها. ولعل أثمن هذه المزايا هو ذاك الذي تمثل في تمكيننا من التفطن إلى الانفعالات والحالات الوجدانية التي كانت ترتسم على وجوه المقابَلين لحظة طرح الأسئلة ذات الحساسية العالية. فالمقابلة كانت مجالًا للتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات. فهذه المكونات الوجدانية والانفعالية التي تقترن بالاتجاهات والتمثُّلات والمواقف السلبية حول الفلسفة لم يكن لنا من سبيل إليها في حيويتها وصدقها إلا من خلال المقابلة والملاحظة المباشرة، لأننا حتى في صورة غموض الإجابة كان إمكان تدقيقها في متناولنا، إذ إن طبيعة المقابلة كانت تسمح لنا بتعميق أسئلتنا للمقابَل ومتابعته تدرّجًا حتى نتحصل على أكبر قدر من الوضوح في الإجابات بما يقلص هامش التأويل ويمكِّننا من الفهم الصحيح للمقصود. فمن هذه الناحية، بدت لنا المقابلة أنجع الوسائل بالنسبة إلى بحثنا، بخاصة في ما يتعلق بالجوانب الوجدانية من الاتجاهات والتمثُّلات السلبية تجاه الفلسفة، فتوفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر - كنغمة الصوت وملامح الوجه وحركة العينين والرأس ...إلخ - شكّل بالنسبة إلينا استجابات طبيعية عفوية في غاية من الأهمية والتعبيرية لفرضيات البحث. إلى جانب كل ذلك، نضيف أن صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها لتحليلات كمية، بخاصة في ما يتعلق بالمقابلة المفتوحة، لم تكن ذات أهمية تذكر بالنسبة إلينا، لأن مطلبنا لم يكن تكميميًّا في الدرجة الأولى. أما في ما يتعلق بانخفاض معامل الثبات بسبب اختلاف مشاعر المقابَل تجاه خبراته ومشكلاته من يوم إلى آخر، فإن هذه الصعوبة - وللسبب ذاته - لم تكن محرجة بالنسبة إلى بحثنا، بل على العكس من ذلك، فالوقوف على الطابع المتغير والمتقلب للشعور والاتجاه نحو الفلسفة، بحسب تحول المواقف والوضعيات واختلافها، من شأنه أن يساعدنا على فهم صيرورتها وتفسير ديناميات تغيرها. إلى جانب ذلك كله، هناك صعوبة منهجية تظل قائمة، وهي أن على الباحث أن يفهم الإشارات والعلامات اللاإرادية أو اللاواعية التي أشرنا إليها على حقيقتها، وألا ينحرف في تأويلها، فتجاهلُها - بدعوى الموضوعية كما في تطرفها الوضعي - خللٌ وانحراف، وتأويلِها كذلك، فكيف السبيل إلى مسك العصا من الوسط؟

هناك مسافة يصعب تجاوزها تفصل بين نظام المشافهة ونظام الكتابة، فالكتابة – أو التدوين – «مهما بلغت من دقة وحِرَفية تظل قاصرة عن استيعاب الخطاب التفاعلي على هيأته الأصلية وتقديم صورة حية عنه تلتقط مختلف خصائصه ودقائقه»[121]، فكيف باختزاله في مجموعة من المؤشرات أو الأفكار الأساسية. إجمالًا، لم تكن المعلومات والبيانات التي حرص البحث على جمعها من طريق المقابلات عزيزة ولا صعبة، ولم نجد عناء كبيرًا في الحصول عليها، لأن الصعوبة الحقيقة ظلت كامنة في فهمها وتفسيرها وتأويلها وتوظيفها في معالجة مشكلة البحث. نخلص إذًا إلى أنه بقدر ما تعد اللغة وسيلة للتعبير يمكن أن تنقلب أيضًا إلى أداة للإخفاء والتمويه، وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية الانتباه إلى زلات اللسان والتردد في بعض الإجابات والصمت أحيانًا، وإلى نبرة الصوت وغيرها من الإشارات اللاإرادية. عليه، يقتضي تحليل مضمون الخطاب ضرورة البحث عن معانيه الضمنية اللاواعية والثاوية.

4- تحليل الخطاب

لعل ما ميز الأدوات المنهجية الموظفة في هذا البحث، تكاملها وقابليتها لأن تستعمل كلها في الوقت ذاته: فقد تسمح الملاحظة أحيانًا بإجراء مقابلة، ولا شك في أن هذه الأخيرة تقتضي تحليلًا لمضامين المقابلة وما أفضت إليه من محادثات وتصريحات. إذا كانت تقنية تحليل المضمون قد انصرفت إلى الاهتمام بمدونة النصوص الثقافية المكتوبة لجمع بيانات ذات علاقة بالصورة السلبية تجاه الفلسفة وسعت إلى تكميم بعضها، فما حاجة هذا البحث إلى تقنية تحليل الخطاب إلى جانب تحليل المضمون؟

لا شك في أن فهم أسيقة التلفُّظ بثًّا وتقبُّلًا في حاجة إلى تحليل الخطاب أكثر من حاجته إلى تحليل المضمون، لأنه يراهن على معرفة شروط إنتاج المعنى وآلياته. لماذا هذا المعنى بالذات؟

سنعتمد تحليل الخطاب في هذا البحث أساسًا في مستوى معالجة المعطيات التي ستفرزها المقابلات. وكما سبقت الإشارة، فإن معطيات المقابلة شفاهية (حديث، كلام، تلفظ، تصريح، إيماء...)، وذاتية، وتفاعلية وثرية جدًّا. وهي لذلك ليست نصًّا ميتًا، وإنما هي فعل خطاب بما يحمله من مقاصد وإرادة تأثير ومضامين ومشاعر وخلفيات وسياقات وأطر قيمية وثقافية. فالمقابلة لا تفرز، في الدرجة الأولى، نصوصًا مكتوبة وإنما توفر كمًّا من التصريحات والأحاديث والكلام والتلفظ والحوار... وهي لذلك لا تتطلب تحليل مضمون بقدر ما تتطلب تحليل خطاب. فإذا كان تحليل المضمون إذًا، يقتصر على النصوص المكتوبة، فإن تحليل الخطاب يشمل المكتوب والشفوي معًا، ويستهدف دراسة السلوكات التواصلية والتفاعلية التي تقوم عليها المقابلة. يمكن أن نظفر في العلوم الإنسانية بالكثير من المناهج المعتمدة في تحليل المضمون، ويخضع الاختيار بينها إلى طبيعة الإشكالية وإلى خصوصية البراديغم البحثي الذي يندرج ضمنه: فإذا كان علماء الاجتماع يسعون أساسًا إلى فهم نمط الحياة وفهم قيم الجماعة، وإذا كان التحليل النفسي يركز على الجوانب المكبوتة والمسكوت عنها، فإن هذا البحث يحتاج إليهما معًا، فالفردي الخاص في حاجة إلى المجتمعي العام حاجةَ الميكروتحليل إلى الماكروتحليل. كذلك الحال بالنسبة إلى المجتمعي في علاقته بالفردي. كما يكشف أوسمان باري [122](Ousmane Barry) عن وجود مناهج ومقاربات عدة في تحليل الخطاب منها:

- المقاربة البيانية التصريحية التلفظية (The enunciative approach).

- المقاربة التواصلية (The communicational approach).

- المقاربة التحادثية (The conversational approach) وتندرج ضمنها التفاعلية الرمزية (Symbolic interactionism) وإثنوغرافيا التواصل (Ethnography of communication) وإثنوميثودولوجيا المحادثات اليومية (Ethnomethodology of daily conversations).

يرادف مصطلح الخطاب لدى دو سوسير (De Saussure) الكلام، وهو بالتالي لا يتماهى مع اللغة، فمن سمات الكلام التعدد والتلون والتنوع. ولنتذكر بأن بنفنيست يقيم تقابلًا بين الخطاب واللسان: فاللسان محدد ومنته، وإلى حد ما ثابت، في حين أن الخطاب مجال حر للإضافة وللإبداع، وهو - على خلاف النص المكتوب - يشمل الملفوظ وغير الملفوظ، كما المكتوب والشفوي. ويؤكد إميل بنفنيست [123] (Émile Benveniste) أيضًا، قيمة عملية التلفظ التي لم تنل اهتمام اللغويين القدامى، فقد كان ينظر إليها بوصفها موضوعًا لا يندرج في نطاق الدراسة اللسانية، ولكنها أضحت اليوم مادة جديرة بالاهتمام، نظرًا إلى أنها تنقل اللغة من سكونيتها وثباتها إلى حركية الاستعمال الفردي (الكلام والتلفظ والمحادثة...). إن عملية التلفظ عنصر من عناصر اللغة التي تشكل ماهية الخطاب، وإن تحديد العلاقة بين الباثّ والمتلقي تسمح للفاعل المتلفظ بأن يجد منزلة في الخطاب تتجلى من خلالها فرديته وحريته في الكلام والتعبير. تؤكد كاثرين يلنيك [124](Catherine Yelnik) أهمية الرجوع إلى نظرية التلفظ (The Theory Of Enunciation) في تحليل الخطاب، بخاصة تتبع أشكال حضور الجوانب الذاتية عند التحدث والتصريح، مثل نبرة الصوت ومحاولات الإخفاء ومظاهر التردد واستراتيجيات الانتقاء... وأهمية النقل، أو التحويل المضاد الذي يقوم به الباحث تجاه النقل، أو التحويل الصادر عن المبحوث، ولذلك يمر فهم البيانات التي يستفيدها الباحث من المقابلة عبر وضع نفسه موضعه والتساؤل مثلًا: لماذا فضل هذه الإجابة بالذات؟ أو لماذا تردد في الإجابة؟ وأحيانًا لماذا لم يجب أصلًا؟ لماذا أكد هذا الجانب دون غيره؟ كيف كانت نظرته إلى المقابل وإلى وضعية المقابلة كلًّا؟ هل فاجأته المقابلة؟ هل أحرجه السؤال؟ هل اعتبر مقابلته تشريفًا وتبجيلًا؟ هل فكر في أنه سيحاسب على موقفه؟ هل أحس بالثقة والاطمئنان؟ ماذا كان شعوره تجاه البحث والباحث؟...

إن المشاعر والانتظارات والمقاصد الفعلية أو الخيالية والمعارف المسبقة التي يحملها كل طرف حول الآخر والخوف من أن يصبح محل تقويم ومحاسبة... كل ذلك يؤثر تأثيرًا بالغًا في سير المقابلة، وبقدر ما نأخذها في الاعتبار عند التحليل نقترب من الفهم الدقيق. وكما ترى كاترين كربرات أوركيوني[125] أنه ليس للكلام أو للمحادثة من معنى في ذاتها، وأن المعنى ليس معطى وإنما هو حاصل تظافر وتفاعل عناصر عدة. لذلك، فإن «المعنى لا وجود له خارج أسيقة البث والتلقي». وهو ليس ثابتًا بل يتغير بحسب مقامات الإحالة والاقتضاء والاستلزام الحواري و(مفهوم الافتراض المسبق) والمسلَّمات الحوارية والمعرفة المختزنة لدى المتلقي والتي تساهم في خلق فرضيات التأويل والفهم. وفي إطار الاهتمام بالتفاعلات التواصلية،

اعتبرت كربرات أوركيوني (Kerbrat-Orecchioni)[126] المحادثة خطابًا تفاعليًّا بامتياز، ذلك أن المقابلة أو المواجهة وما تقوم عليه من محادثة وتبادل هي من أرقى الأشكال التفاعلية وأكثرها تركيبًا وثراء. وهذا التنوع لا يعني أن المحادثة (على الرغم من طابعها العفوي والمفتوح) تتحرك خارج النظام، بل هي شكل من التفاعل الخاضع لقوانين وقواعد خاصة يطلق عليها غرايس (Grice)[127] اسم «قواعد المحادثة»، أما غوفمان (Goffman)[128] فيسميها «طقوس التفاعل».

تقوم المقابلة إذًا، على المحادثة والتفاعل. وفي مستوى تحليل الخطاب الخاص بهذه المحادثات، تفرض علينا طبيعة المحادثة التفاعلية (بخاصة من جهة محدداتها اللسانية والتداولية)، جملةً من الإجراءات المنهجية نكثفها في الإجراءات والنقاط الآتية:

– أن النظام التلفظي ليس هو النظام الوحيد المتاح في صياغة الخطابات، وهو ما يؤكد ضرورة توسيع مفهوم الخطاب ليشمل الملفوظ وغير الملفوظ، فهناك عالم واسع من المضمون تقوم عليه المواجهة والمقابلة والمحادثة.

- لا ينصرف الاهتمام في تحليل الخطاب إلى مضمون النص وإلى ما يقوله فحسب، وإنما إلى الكيفية التي تلفظ وفقها، فالتلفظ سمة محسوسة لأفعال الكلام، وقيمته التواصلية تتجاوز كثيرًا ما يسمح به النص المكتوب.

- التلفظ حدث فريد واستجابة ذاتية لوضعية محددة هنا والآن، تؤدي فيها المشاعر والانتظارات والمقاصد الفعلية أو الخيالية والمعارف المسبقة التي يحملها كل طرف حول الآخر، دورًا حاسمًا.

- تمثل المقاربة التداولية إحدى الاستراتيجيات المهمة في تحليل الخطاب. وهي أقرب المناهج وأنجعها في فهم المحادثة التي تفرزها المقابلة.

- بالرجوع إلى نظرية الأفعال الكلامية، تعتبر اللغة ضربًا من الفعل، فكل كلام فعل وكل تصريح يؤدي، إضافة إلى مضمونه، فعلًا لغويًّا ويبحث عن تحقيق تأثير ما، وإعلام ما، وتغيير ما، والظفر باستجابة ما[129].

- كل كلام هو حاصل سيرورة عملية ترميز لغوي مركب. وهذه السيرورة محددة بالكفايات الثقافية والأيديولوجية.

- وهذا يؤكد أن معنى الخطاب ليس معطى من اللغة، وإنما هو حصيلة يبنيها المتقبل انطلاقًا من جميع عناصر الوضعية والسياق الداخلي والخارجي للخطاب، وبالتالي أهمية اعتبار أسيقة التلقي من باث ومستقبل ونسق وشكل وموضوع وغرض وقصد.

- بين المتقابلين وبين المتحدث والسامع، تؤدي «الذاكرة الخطابية» (Discursive memory)، أي المعارف المشتركة والافتراضات المسبقة والانتظارات المستمدة من الثقافة الجماعية السائدة، دورًا وسيطيًّا مهمًّا.

- ضرورة البحث عن معاني الخطاب الضمنية والثاوية.

- لا يحيل خطاب المقابلة إلى معطيات لسانية فحسب، وإنما كذلك إلى الحياة والمجتمع والثقافة. ومثلما بينا ذلك بالتفصيل، هناك سياق داخلي للخطاب (المحددات اللسانية) وهناك سياق خارجي (المجتمع والثقافة...).

- ليس المعنى متعلقًا بأوضاع الكلام فحسب، وإنما أيضًا بقصد المتكلم وإرادته، وبالتالي ضرورة ربط الخطاب بسياقه التداولي الذي يحتل فيه المتكلم مكانًا معتبرًا.

- قصدية الذات المتكلمة تشكل عنصرًا محددًا في إنتاج المعنى. ومن دون قصد لا يمكن أن يكون هناك تخاطب.

- المعنى حصيلة تفاعل الجسد والعقل معًا فلا يعمل أحدهما بمعزل عن الآخر.

- تحليل الخطاب إذًا، استراتيجيا تأويلية مركبة لا تستنفدها القراءة اللسانية والنحوية والتركيبية وهو ما يؤكد ضرورة انفتاحها على الاختصاصات المعرفية المتدخلة كلها.

5 – الملاحظة المشاركة

تطرح الملاحظة المشاركة الإحراج المنهجي الآتي: كيف يمكن الملاحظ أن يلزم الحياد وهو في الوقت ذاته يشارك المجموعة الملاحظة نشاطها وتجربتها؟ كيف نجمع بين الملاحظة المشاركة وعدم التدخل؟ كيف نشارك ولا نتدخل في آن؟ هنا لا بد من أن لا نخلط المشاركة (The Participation) بالانخراط (The Involvement)، فلا شك في أن التلاميذ في بداية السنة الدراسية يأتون إلى مادة الفلسفة وهم يحملون تصورات وتمثُّلات وأحكامًا مسبقة وجملة من الأفكار النمطية السلبية حول الفلسفة. ولكن الأستاذ، من خلال استعداداته المعرفية والشخصية وسلوكه التربوي والمهني وطريقة أدائه البيداغوجي، يمكن أن يحدث تغييرًا في هذه التصورات. وشيئًا فشيئًا، ومع التقدم في إنجاز مسائل البرنامج، يمكن أن يساهم في تغيير مواقف التلاميذ المعادية للفلسفة حتى يصبحوا من أحبائها وأنصارها. وهذه الحالة متواترة جدًّا، بل تكاد تسجل كل سنة. فمن خلال مقارنة بسيطة بين تمثُّلات التلاميذ تجاه مادة الفلسفة في مفتتح السنة الدراسية بتلك التي تحصل لديهم عند اختتامها، سجلنا في أغلب الحالات تغيرًا واضحًا، بخاصة في مستوى المواقف التي انطلقت سلبية ولكنها سرعان ما تغيرت نحو الإيجابي، بل يصل الأمر ببعضهم إلى اختيارها عند التوجيه الجامعي اختصاصًا له.

ما يهمنا هنا هو اللحظات الأولى، أي قبل أن يباشر الأستاذ إنجاز مسائل البرنامج. في هذه اللحظات نستطيع – إلى حد ما – تحييد بعض المتغيرات الدخيلة. عادةً ما يقع ضبط موضوع البحث وأهدافه، وانطلاقًا منها يقع تخير الأدوات المنهجية الملائمة لذلك، أما بالنسبة إلى هذا البحث، فإن الأمر لم يكن كذلك، لأن الانطلاق كان من الملاحظة والمشاركة، وهو ما أوحى لنا بموضوع البحث. ساعدتنا في ذلك المهمات الوظيفية التي كنا نباشرها. يحتاج النفاذ إلى «العالم الداخلي للدارسين» اعتماد الملاحظة المشاركة من أجل فهم أفضل وأدق لوجهة نظرهم وللمعنى الذي يعطونه لسلوكهم ومواقفهم. هناك فكرتان أساسيتان هما بمثابة الشرطان الضروريان للملاحظة المشاركة وهما:

- الاندماج الشخصي للباحث مع العينة المدروسة ومشاركتها أنشطتها.

- جمع البيانات.

لنذكِّر بأن عملنا يتنزل ضمن التقاطع بين الثقافة السائدة ومادة الفلسفة كما تدرَّس في المعاهد الثانوية في تونس. ويهدف إلى تشخيص بعض المعوقات الثقافية التي تعطل تدريسها على الوجه المطلوب. إلى جانب المقابلة والاستبيان، اعتمد هذا البحث في أغلب خطواته على تقنية الملاحظة بجميع أصنافها (المشاركة، غير

المشاركة، الذاتية...)، وقد سعى إلى الاستفادة منها على الأخص عند تحديد المشكل، ثم عند بناء الفرضيات، وأخيرًا في مستوى التثبت من صحتها، وبالضبط عند:

- محاولة تشخيص الأزمة والصعوبات والعوائق والاتجاهات.

- الكشف عن الاتجاهات السلبية تجاه الفلسفة.

- التثبت من وجود تفاعل جدلي بين المكونات المعرفية للتمثُّلات ومكوناتها الوجدانية.

- تتبع أثر هذه العوائق النفسية والثقافية على تعلم التفلسف.

إن الملاحظة العلمية وإن اختلف تعريفها من باحث إلى آخر، تظل في علوم التربية على الخصوص: وسيلة تقنية منظَّمة تحتوي على عدد من السلوكات تهم سيرورات التعليم والتعلم، وتستخدم عادة لمشاهدة هذه العمليات ورصدها، ثم تبويبها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى قرارات مناسبة لتحسينها وتطويرها[130]، فهي تمارس من خلال توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر، رغبةً في الكشف عن صفاتها أو خصائصها وتوصلًا إلى كسب معرفة جديدة عنها[131]. وهناك من يؤكد الطابع البنائي للملاحظة، أي لا يعتبرها أمرًا عفويًّا معطى بقدر ما هي حصيلة بناء، فهي سيرورة مركبة تتقاطع في مستواها العمليات الذهنية العليا الآتية: الانتباه، الانتقاء، التركيز، التأمل، الإدراك، ويتضافر فيها الإحساس مع العقل مع الوجدان، كما يتكامل الوصف مع التعرف مع التفسير مع التأويل. الملاحظة العلمية إذًا عملية معرفية يشترك في إنجازها العقل مع الحواس. وتهدف إلى جمع البيانات وهيكلتها وتبويبها على نحو يسمح باستنباط شبكة من المعاني[132]. وإذا كان دوكاتيل قد بين أن شبكة الملاحظة عادة ما تنصبُّ على الوقائع والأحداث لا على التمثُّلات والتصورات، إلا أننا، مع ذلك، يمكن أن نترصد هذه الأخيرة وأن نتتبعها مباشرة من خلال ملاحظة السلوكات والمؤشرات الدالة عليها. لقد نبه بوستيك [133](Postic) إلى أنه لم يقع إلى اليوم الاشتغال على علاقة فعل التدريس بالنماذج والقيم والتمثُّلات التي يحملها الفاعلون التربويون إلا على نحو غير مباشر، أي الانطلاق من تحليل النصوص المؤسسية ثم استخراج الاتجاهات والنماذج المرجعية، في الوقت الذي يمكن أن نقوم بتحليل مضمون التفاعل القائم بين المعلم والتلاميذ في القسم تحليلًا «مباشرًا» لاكتشاف النماذج الضمنية والقيم المرجعية والتمثُّلات الاجتماعية وأثرها البالغ في توجيه السلوكات. بعبارة أخرى، إذا سلمنا بأن الملاحظة كأداة منهجية تستهدف عادة السلوكات الظاهرة والظواهر المرئية القابلة للملاحظة، وإذا كان الجزء الأهم من هذا البحث يستهدف البنى التمثُّلية العميقة وما يحفها من حالات وجدانية انفعالية، فما حاجتنا إليها في مثل هذا العمل؟ أو كيف نطوعها لخصوصية بحثنا؟ أو في كلمة أخرى: كيف السبيل إلى رؤية ما ليس مرئيًّا؟

نشير بداية إلى أنه توجد أصناف كثيرة من الملاحظة، المباشِرة وغير المباشرة، المشاركة وغير المشاركة، المنظَّمة والعفوية... وقد عمدنا إلى استغلال أغلبها والتنويع في توظيفها، وذلك بحسب خصوصية الموقف البحثي وتنوع أهدافه. نشير كذلك إلى أن الملاحظة المشاركة اقتضت منا انخراطًا في العينات الملاحظة، فقد كان الصف يجمعنا وإن تنوعت مواقعنا ووظائفنا. وقد سهلت علينا هذه الوضعية التفاعلية والطبيعية

(العفوية) توظيف بقية الأدوات المنهجية مثل الاستبيان والمقابلة والمحادثات الفردية والجماعية (مثال: عندما أهمُّ أحيانًا بمغادرة القسم وقبيل توديع التلاميذ، يتوفر مُناخ من الأريحية والاطمئنان المناسب جدًّا لمحاورة التلاميذ من خلال طرح سؤال مباشر: «هل تحبون الفلسفة؟»، فنظفر بإجابات متنوعة وعلى درجة كبيرة من الصراحة، بفعل الطابع المباشر والمفاجئ للسؤال).

في المرحلة الأولى من البحث اعتُمِدت الملاحظة الاستطلاعية الوصفية والمباشرة، من أجل جمع المعلومات والبيانات الأولية الضرورية للتخطيط المسبق للملاحظات المنظمة اللاحقة. لعل هذا ما كنا نقوم به على امتداد سنوات التدريس في المعاهد الثانوية، وذلك قبل أن ننخرط في هذا البحث العلمي المخصوص وقبل أن تتبلور إشكاليته وفرضياته. لقد شكلت هذه الملاحظة الاستطلاعية إذًا، خطوة تمهيدية سرعان ما قمنا بتجاوزها لمصلحة اعتماد ضروب أخرى من الملاحظة المنظمة، وأهمها: الملاحظة المشاركة التي كانت أقرب إلى الملاحظات الميدانية أو إلى دراسة الحالة. لا شك في أن الملاحظة المشاركة، وإن استخدمها أساسًا الإثنولوجيون، إلا أنها تظل الأقرب بالنسبة إلينا والأكثر ملاءمة لخصوصية موضوعنا، فمثلما أسلفت، لقد أمضيت قرابة ثلاثة عقود وأنا في علاقة وثيقة بالفلسفة دراسة وتدريسًا وإشرافًا بيداغوجيًّا، ولعل هذه التجربة بالذات سمحت لي بمعاينة المسألة من قرب وبصفة مباشرة وعلى امتداد فترة زمنية طويلة، والتعرف الحي والدقيق والمعمق إلى عينات متنوعة جدًّا من «الجمهور التلميذي»، بخاصة منه «مجتمع تلاميذ الباكالوريا»، سواء من حيث الجهات أو من حيث البرامج المدرَّسة في فضاء المعهد أو خارجه، أو من حيث اختلاف الأجيال والدفعات. ينبغي أن نشير هنا، أيضًا، إلى أننا لم نعثر على أداة ملاحظة جاهزة وتتعلق بصفة دقيقة ومباشرة بتبين الاتجاهات والتمثُّلات والمواقف السلبية تجاه الفلسفة. مع ذلك، فقد استفدنا كثيرًا من الأدوات الآتية:

– أداة براون (Brown) لقياس الفرق بين معتقدات المعلم التربوية (فلسفته التربوية) والممارسات الفعلية لهذه المعتقدات في غرفة الدراسة.

– جدول ريبل – شولتز (Ribble-Schultz) للتعرف إلى مدى التساوق بين سلوك المعلم وأساليبه وأنشطته التدريسية في القسم والأهداف التربوية التي يختارها لهذه التربية.

– أداة ملاحظة لكشف علاقة السلوك التعليمي للمعلم بتمثُّلاته الاجتماعية، وهي شبكة ملاحظة كنت اقترحتها في مستوى الدراسة الخاصة بشهادة التعمق في البحث(134).

– أداة فلاندرز (Flanders) في مستوى صياغة الفئات والمؤشرات الدالة عليها لكن مع تطويرها بما يستجيب لخصوصية إشكالية بحثنا.

إذًا، فهذه الأداة تهدف إلى ترصد السلوكات والمؤشرات المترجمة عن الاتجاهات والتمثُّلات الاجتماعية السلبية تجاه الفلسفة ومتابعتها، باعتبارها عوائق ومعطلات تحول دون تدريس الفلسفة ونشر التفلسف في مؤسساتنا التربوية على الوجه المأمول.

أ- خطة ومراحل بناء الشبكة

لقد تطلب بناء هذه الشبكة اتباع المراحل الأساسية الثلاث الآتية:

المرحلة الأولى: ضبط الأهداف المطلوبة من استخدام الملاحظة ضبطًا دقيقًا، ثم محاولة أجرأته، وهذا ما ساعدنا على تحديد الوظائف والفئات الكبرى للشبكة وما اقترن بها من مؤشرات.

المرحلة الثانية: الاطلاع على بعض الأدبيات البحثية ذات العلاقة، مثل أعمال بوستيك، ودوكاتيل، وأداة براون، وجدول ريبل–شولتز، وأداة فلاندرز، وبن فاطمة...

المرحلة الثالثة: استنباط الفئات والوظائف الكبرى للشبكة.

لا شك في أن الموقف السلبي من الفلسفة يتبلور من خلال تمثُّلات ذهنية وانطباعات وجدانية نفسية داخلية. ولكنه في الوقت ذاته يمكن أن يتجسد من خلال اتجاهات ومواقف وسلوكات ظاهرة وقابلة للملاحظة، وبالتالي يمكن أن نترصده من خلال:

- الخطاب اللفظي.
- الخطاب غير اللفظي (حركات اليدين والرأس والعينين والشفاه...).
- الخطاب المكتوب (تحرير إنشائي، مقالات، كتب، دراسات، إحصاءات...).
- يمكن أن يظهر أيضًا من خلال بعض السلوكات والمواقف القابلة للملاحظة المباشرة.

إننا إذ أخذنا في الاعتبار ضابطَي الوظيفية والإجرائية وحاولنا – قدر المستطاع – أن نوازن بينهما، ضمانًا لأقصى ما يمكن من الموثوقية والدقة، فإننا يمكن أن نُرجِع الفئات والوظائف الكبرى لأداة الكشف عن البنى التمثُّلية العميقة وما يقترن بها من اتجاهات وحالات وجدانية وانفعالية سلبية تجاه الفلسفة والتفلسف إلى أربع فئات رئيسية. يتعلق الأمر هنا بترصد مظاهر الرفض والتذمر والسخرية والتهميش للفلسفة بين التلاميذ اعتمادًا على الفئات والوظائف الآتية:

- العلاقة بالفضاء الصفي.
- العلاقة بالأستاذ.
- العلاقة بالمادة في حد ذاتها.
    - الإيفاء بالواجبات والفروض.
    - مدى المساهمة في بناء الدرس.
    - التعامل مع الكتاب المدرسي.
    - التعامل مع المذكرات.
    - العلامات المتحصل عليها.
- الانضباط:

• مدى احترام التوقيت الخاص بحصة الفلسفة.

• كثرة التغيبات غير المبررة.

• كثرة الاستئذان للخروج لسبب أو لآخر.

المرحلة الرابعة: التجريب الميداني للأداة.

كشف في الوظائف والفئات الكبرى والمؤشرات الدالة عليها (دليل مرجعي إجرائي).

تتألف أداة الملاحظة هذه من فقرة أولى ذات طابع إداري تتضمن معطيات حول التلميذ والمعهد والشعبة. ومن أربع فئات أو وظائف كبرى تهدف إلى مساعدتنا على تتبع أهم الأبعاد والمؤشرات الدالة على الاتجاهات والتصورات السلبية التي يحملها التلاميذ تجاه مادة الفلسفة.

- معطيات إدارية

– توظيف الفضاء

• التصور الإيجابي: يتبوأ الأماكن الأمامية، التصرف بعفوية...

• التصور السلبي: يتبوأ الأماكن الخلفية برغم توفر مقاعد أمامية...

– العلاقة بالمادة في حد ذاتها

• التصور الإيجابي: يحترم واجباته المدرسية المنزلية وينجزها، يساهم في بناء الدرس. يصطحب الكتاب المدرسي وكراس المذكرات ويعتني بمظهرهما (الغلاف، استعمال الألوان...)، مسك جيد للمذكرات.

• التصور السلبي: لا ينجز واجباته المدرسية المنزلية، لا يشارك في بناء الدرس، يتناسى اصطحاب الكراس أو الكتاب المدرسي، لا يعتني بمظهرهما (الغلاف، الخط، استعمال الألوان...)، مذكراته غير مكتملة ولا يتدارك تغيباته.

– العلاقة بأستاذ(ة) المادة

• التصور الإيجابي: التعاون، الاحترام، التقدير،

• التصور السلبي: المشاكسة وغياب التعاون، توتر، علاقة محدودة، تفاعل جاف، ومحدود، شبه رسمي، يخلو من الدفء والاعتبار الشخصي والاهتمام المتواصل.

– الانضباط

• التصور الإيجابي: احترام التوقيت الخاص بحصة الفلسفة (عدم التأخر والتثاقل في الدخول وعدم استعجال الخروج)، انعدام الغيابات غير الشرعية، لا يستأذن للخروج إلا لسبب قاهر.

• التصور السلبي: عدم احترام التوقيت الخاص بحصة الفلسفة (التأخر والتثاقل في الحضور واستعجال الخروج)، كثرة التغيبات غير المبررة، كثرة الاستئذان للخروج لسبب أو لآخر.

ب- كيفية استعمال هذه الأداة

لا تهدف شبكة الملاحظة هذه إلى قيس السلوكات التعلمية - التعليمية بالنظر إلى نسبة تواترها، ولا تنشد تكميم البيانات التي تفيدنا بها، وإنما ينحصر غرضها في الأساس في محاولة وصف المؤشرات والسلوكات والعلامات الدالة على المواقف والاتجاهات السلبية تجاه الفلسفة وتسجيل حضورها أو غيابه.

الجدول (2-2)

دليل مرجعي إجرائي في الوظائف والفئات الكبرى والمؤشرات الدالة عليها

الفئات والوظائف الكبرى	السلوكات المترجمة للتصورات السلبية	السلوكات المترجمة للتصورات الإيجابية
توظيف الفضاء	- يتبوأ الأماكن الخلفية على الرغم من توفر مقاعد أمامية	- يتبوأ الأماكن الأمامية - استغلال إيجابي للفضاء
العلاقة بأستاذ (ة) المادة	- المشاكسة - غياب التعاون - التوتر - علاقة محدودة - تفاعل جاف، محدود، شبه رسمي ويخلو من الدفء والاعتبار الشخصي والاهتمام المتواصل	- التعاون - الاحترام - التقدير
العلاقة بالمادة في حد ذاتها	- لا ينجز واجباته المنزلية - لا يشارك في بناء الدرس - يتناسى اصطحاب الكراس أو الكتاب المدرسي - لا يعتني بمظهر الكراس والكتاب المدرسي (الغلاف الخط، استعمال الألوان...) - مذكراته غير مكتملة ولا يتدارك الناقص من الدروس - يتثاءب - لا ينتبه ولا يركز - لا يولي أهمية للدرس ولموضوعه	- يحترم واجباته المنزلية وينجزها - اهتمام بموضوع الدرس - يساهم في بناء الدرس - يصطحب كراس المذكرات ويعتني بها (كراس مغلف...) - يحكم توظيف الألوان، يجيد مسك مذكراته...) - ينتبه ويركز - يطرح استفسارات ويسعى إلى الفهم

	– استقالة ولامبالاة	
الانضباط	– التأخر والتثاقل في الدخول – استعجال الخروج لسبب أو لآخر – كثرة التغيبات غير المبررة – كثرة الاستئذان للخروج لسبب أو لآخر	– احترام موعدَي الدخول والخروج – لا يستأذن للخروج إلا نادرًا ولأسباب ملحة وقاهرة – عدم التغيب، وإن حصل يكون غيابًا شرعيًّا

ج– فوائد استعمال هذه الأداة وحدودها

تكمن أهمية استعمال هذه الأداة من جهة أنها لا تحاول ترصد تمثُّلات التلاميذ على نحو غير مباشر، أي من خلال الاستبيانات فحسب، وإنما أيضًا من خلال الملاحظة المباشرة لتفاعلهم مع المادة ومع مدرسها ومع برنامجها وما يفرزه من سلوكات ومؤشرات دالة على ما يحملونه من تمثُّلات ويتبنونه من اتجاهات. فهي من هذه الناحية تسعى إلى سد فراغ منهجي. وهي نسبيًّا سهلة التطبيق بالنظر إلى انتمائنا لقطاع التربية والتعليم. مع ذلك، فإن هذه «الأداة – المشروع» تظل محفوفة بجملة من الإحراجات الإبيستيمولوجية والحدود المنهجية لعل أهمها:

– إن علاقة التمثُّلات بالممارسات ليست علاقة انعكاس ميكانيكي وإنما هي عملية مركبة يتداخل في إفرازها عدد كبير من العوامل والمتغيرات الوسيطة التي يصعب تحييدها. إذا كانت التمثُّلات تنتمي بطبعها إلى ما هو كيفي ونوعي، فإنها بذلك تصبح عصيةً على التكميم. هناك صعوبة حقيقية في فصل المتغيرات الدخيلة عن المتغيرات الأساسية للبحث.

– هذه الميزة نفسها هي مصدر الصعوبة الأولى: كيف يمكن أن نرى ما لا يرى، وكيف يمكن أن نموضع ما هو في الأصل ذاتي ومجرد؟

– يبدو أن الصعوبة الحقيقية لا تكمن في استخراج السلوكات والعلامات والمؤشرات التي نصت عليها شبكة الملاحظة المعتمدة بقدر ما تكمن في إرجاعها إلى أسبابها ومصادرها الحقيقية. فالمؤشر نفسه يمكن أن نرجعه إلى أكثر من سبب، كالحال مثلًا في التغيب، الذي قد يكون دالًّا على النفور من المادة وعدم الإقبال على دراستها، كما يمكن أن يكون دالًّا على حصول موانع أخرى، كالمرض والنقل وغيرها. في هذه الحالة كيف السبيل إلى تحييد فعلي لجميع المتغيرات الثانوية؟

– صعوبة تقدير مدى تأثير الملاحظة أحيانًا في السير الطبيعي للظاهرة موضوع الملاحظة.

– على الرغم من أهمية الدور الذي تؤديه الملاحظة وأهمية البيانات التي تمدنا بها، إلا أنها لوحدها تظل غير كافية أو حاسمة ما لم يقع تعزيزها بما تقدمه الاستبيانات والمقابلات.

لا تعد الملاحظة بالمشاركة انفرادًا للأنثروبولوجيين أو الرحالة دون سواهم، من باحثين في العلوم الإنسانية، بل يمكن الفضاء المهني التربوي، بخاصة إذا ما اقترن بهواجس بحثية وبممارسة متأملة، أن يصبح

مجالًا مواتيًا جدًّا للاستفادة من هذا الضرب من الأداوات المنهجية. وهنا يجدر بنا أن نذكّر بأن انتماءنا إلى المجال التربوي قد ساعدَنا أيما مساعدة في بناء العدة المنهجية لهذا البحث، سواء على مستوى عمليات الملاحظة أم عمليات المقابلة أم عمليات الاستبيان. وفي الحقيقة، لم يكن التدريس بالنسبة إلينا مجرد مهنة بقدر ما مثل فرصة ثمينة للممارسة المتبصرة. ولم نكن ندخل القسم لمجرد تبليغ بعض المقررات التي تنص عليها البرامج الرسمية، بل إلى جانب ذلك، كنا تقريبًا في كل حصة نتسلح ببعض الأسئلة ونبني بعض الافتراضات للإجابة ونسعى إلى التثبت منها. في كلمة، كان التدريس يتكامل تكاملًا كبيرًا مع الهواجس البحثية التي كنا نستوحيها من الممارسة باستمرار. لقد سمحت لنا الملاحظة الميدانية بالمشاركة في ترصد الظاهرة المدروسة في مجالها الطبيعي كما هي تقريبًا، في تلقائيتها وعفويتها، لأننا لم نكن نشكل عاملًا دخيلًا على السياق الصفي أو المدرسي بقدر ما كنا نمثل عنصرًا من عناصره، فلا شك في أن الملاحظة حينما تمارس في الوسط الطبيعي (بعكس الفضاء الاصطناعي للمختبر)، وعندما يكون الملاحظ جزءًا من مجتمع الدراسة، فإن ذلك من شأنه أن يجعل الملاحظين «طبيعيين في سلوكاتهم وتصرفاتهم» وغير متكلفين، وهو ما يسمح إلى حد كبير بجمع معطيات حقيقية حولهم وغير محرفة. لقد وفرت لنا هذه الوضعية المهنية فرصًا كافية للتثبت وإعادة التثبت من بعض المعطيات وتدقيق تسجيلها أو استكمالها، فقد كنا نعمد في بعض الأحيان إلى استثارة الملاحظين للتثبت أحيانًا أو للتدقيق أو لدفعهم نحو سياقات تسمح بملاحظة جوانب من سلوكاتهم في علاقة بمشكلة البحث وفرضياته. إن الطول النسبي للمدة المخصصة للتدريس سمحت لنا أيضًا بالتغلب على صعوبة منهجية كأداء، ما انفك الإبيستيمولوجيون يرفعونها في وجه المشتغلين بالعلوم الإنسانية، ومفادها أن الظواهر الإنسانية فريدة وغير قابلة للتكرار ولا تمكن إعادة إنتاجها مخبريًّا كما لو كانت في حالتها الطبيعية، فهذا الامتداد الزمني المهم قد سمح لنا بملاحظة الظاهرة نفسها وهي تتكرر. صحيح أنها لم تكن تتكرر بالشكل نفسه، ولكن الأمر يظل دائمًا متعلقًا بالظاهرة نفسها، وما نسجله من تغير من حالة إلى أخرى، لم يكن عاملًا معطلًا بقدر ما كان مثريًا، فاستمرار الملاحظة وممارستها على امتداد هذه السنوات كلها يكسبها مزيدًا من الصدق والثبات.

إلى جانب الملاحظة المباشرة والمشاركة، حاولنا أن نغنم من مكاسب الملاحظة الذاتية أي ملاحظة الذات لذاتها، وذلك عبر ممارسة ضرب من الاستبطان والتأمل النقدي للذات. كالحال مثلًا في ما يتعلق بما ذهبنا إليه من اعتبار العامل الثقافي أحد أهم المداخل لفهم ما يشهده تدريس الفلسفة في العالم العربي من صعوبات أو في ما يتعلق باتهام الذات الباحثة في انسياقها واستجابتها للسائد والغالب والمؤثر من البراديغمات والمدارس البحثية.

د- مميزات الملاحظة الميدانية المشاركة

لم يكن اعتمادنا الأساس على الملاحظة المشاركة أمرًا عفويًّا بقدر ما مثل اقتناعًا بمدى ملاءمة هذه الأداة عالية الوظيفية لخصوصية بحثنا، فضلًا عن الكثير من المزايا التي وسمتها، فهي قد سمحت لنا بـ:

– تكييف عملنا وتعديل تصوراتنا وإعادة صياغة فروض البحث بحسب التطور والتقدم في إنجاز البحث.

- تجاوز محدودية الأدوات البحثية الأخرى، مثل تفادي الاستفسارات والملاحظات المحرجة للباحث، كما للمجيب، أو عدم الرغبة في الإجابة عن أسئلة المقابلة أو الاستبيان.

- فهم أعمق للظروف المحيطة بالسلوك.

- رصد بعض السلوكات الخفية وغير الظاهرة في العادة (وذلك من خلال التدخل فيها واستثارتها).

- إدراك مختلف عناصر الظاهرة المستهدفة وأبعادها في وقت حدوثها الحقيقي بما يقلل تدخل عوامل محرفة أحيانًا (كالذاكرة واللغة والرواية) في وصف الظاهرة.

- تجنب صعوبات عدم الرغبة في الإجابة عن أسئلة المقابلة أو الاستبيان لسبب أو لآخر.

- إقامة تفاعل جدلي مضيف بين النظرية والملاحظة نفسها.

---

(96) نقترح مفهوم التخاصصية أو التخاصية مقابلًا لـ Interdisciplinarity؛ وهي مقاربة ومنهج وافتراض جديد في التعامل مع الظواهر المركبة. فكلما تعلق الأمر بمحاولة تعريف التخاصصية، وجب علينا التزام التحري والصرامة والتدقيق تجنبًا للخلط واللبس ذلك أن المقاربة التخاصصية تختلف في الوقت ذاته عن كل من:

- المقاربة المتعددة الاختصاص (The Pluridisciplinary Approach)، حيث يقع الاهتمام أساسًا بكيفية توظيف اختصاصات مختلفة في تناول ظاهرة أو موضوع ما من دون أن يكون بينها ضرورة تداخل أو تناسل أو استدماج مضيف، أي أن ينظر كل اختصاص إلى الموضوع المدروس من زاويته الخاصة. وأن تظل الحدود والتمايزات بين مختلف الاختصاصات قائمة، فلا تكون الحصيلة رؤية تندمج فيها الاختصاصات اندماجًا مضيفًا وإنما مجرد رؤية تتعدد فيها زوايا النظر تجاه الموضوع نفسه.

- كما تختلف عن المقاربة العابرة للاختصاص (The Transdisciplinary Approach) التي تسعى إلى تجاوز حدود الاختصاص الواحد للظفر بالعناصر المشتركة وراء تعدد الاختصاص. تقوم عملية العبور هذه على تجاوز حدود الاختصاص المعرفي الضيق وفق حركتي الاستدماج والتجاوز، وذلك من أجل فهم أعمق للمركب. فالهدف هنا ليس اختصاصيًّا بقدر ما هو تجاوز حدود الاختصاصات الضيقة. تقوم التخاصصية إذًا على تداخل وتقاطع مثمر ومخصب ومضيف بين الاختصاصات المعرفية المختلفة في تناول موضوع ما. هنا، علينا أن نؤكد قيمة الإخصاب والإثراء الناتجين من تداخل الاختصاصات. وهو ما يجعل الفهم أكثر تركيبًا ونسقية وعمقًا وشمولًا. إن التخاصصية أعمق وأكثر من مجرد تعديد وتنويع للاختصاصات. تحيل المقاربة التخاصصية دائمًا إلى تفاعل فعلي بين اختصاصين معرفيين في الأقل. فالتخاصصية الحقيقية ليست مجرد تجاور طوبولوجي (Topological Juxtaposition) بين وجهتي نظر. من هذه الناحية تمثل اندماجًا عضويًا وتمفصلًا ديناميكيًا و«ممارسة استدماجية» تهدف إلى معالجة مسألة مركبة. إنها محاولة منهجية لتبين التفاعلات والتداخلات الجدلية بين الأبعاد والاختصاصات المتنوعة ومعالجتها كما لو كانت بنية نسقية واحدة. كما يحيل المنهج التخاصصي إلى معنى المجال المشترك وإلى مطلب الدمج بين العناصر المتنوعة والأبعاد المختلفة. وهو جهد إضافي يقوم به الباحث للخروج من حدود اختصاصه الضيقة لأجل النفاذ إلى مستويات أعمق في المعالجة والتحليل والفهم. خلاصة القول: إن المقاربة التخاصصية تناول للظواهر في أبعادها المركبة والمعقدة، أي من دون تبسيط يختزلها في جانب دون آخر. وهي من هذه الناحية تعد تجاوزًا للتناولات الاستقرائية لأنها في جوهرها مراهنة على رصد وتحليل التداخلات الجدلية الممكنة بين الوجوه المختلفة والمستويات الكثيرة للظاهرة. وسواء تعلق الأمر بالمقاربة المتعددة الاختصاص أو العابرة للاختصاص أو المتداخلة الاختصاصات، أي التي نطلق عليها مصطلح التخاصصية أو التخاصية، فإن الأمر يظل متعلقًا بمحاولات منهجية متنوعة في التصدي للظواهر المركبة من أجل مزيد استيعابها وفهمها.

(97) Edmund Husserl, La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, Gerard Granel (trad.) (Paris: Gallimard, 1976).

(98) Edgar Morin, Introduction à la pensée complexe, Points (Paris: Editions du Seuil, 1990).

(99) Pierre Giolitto et Maryse Clary, Profession enseignant: Eduquer à l’environnement (Paris: Hachette Education, 1994).

(100) Gerard Fourez, Alain Maingain et Barbara Dufour, Approches didactiques de l'interdisciplinarité, Perspectives en Education et Formation (Bruxelles: De Boeck Université, 2002).

(101) أحمد فرامرز قرامكلي، **مناهج البحث في الدراسات الدينية**، ترجمة سرمد الطائي (بيروت: معهد المعارف الحكمية، 2004).

(102) Lucy A. Suchman, Plans and Situated Actions: The Problem of Human Machine Communication (New York, Cambridge: Cambridge University Press, 1987).

(103) Jacques Theureau, «L’Hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d’analyse du travail de l’ergonomie de langue française,» Activités, vol. 1, no. 2 (Octobre 2004), at: http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf

(104) B. Begout, «Un Air de famille,» Magazine littéraire, no. 403 (Novembre 2001).

(105) Alain Coulon, Ethnométhodologie et éducation, Education et formation/L’Éducateur (Paris: Presses universitaires de France, 1993).

(106) Sebastien Laoureux, «Du pratique au théorique: La Sociologie phénoménologique d’Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique,» Bulletin d’Analyse phénoménologique, vol. 4, no. 3: Théorie et pratique (Actes n°1) (2008). at: http://popups.ulg.ac.be/bap/document.php?id=208

(107) نقلًا عن: عبد الرحمن بدوي، **مدخل جديد إلى الفلسفة** (الكويت: وكالة المطبوعات، 1975)، ص 132-133.

(108) Aaron V. Cicourel, La Sociologie cognitive, Jeffrey et Martine Olson (trads.) (Paris: Presses universitaires de France, 1979), p. 7.

(109) محسن بن الحطاب التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية بالمدارس الابتدائية»، تأطير أحمد شبشوب، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية بتونس، تونس جامعة تونس، تونس، 2003.

(110) François Dosse, Le Pari biographique: Écrire une vie (Paris: La Découverte, 2005).

(111) Serge Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse (Paris: Presses universitaires de France, 1961).

(112) مصطفى محسن، **المعرفة والمؤسسة: مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1993).

(113) Bruno Poucet, Enseigner la philosophie: Histoire d’une discipline scolaire 1860-1990 (Paris: CNRS Editions, 1999).

(114) التومي، «صورة الطفل في التراث العربي».

(115) Jean-Marie de Ketele & Xavier Roegiers, Méthodologie du recueil d’informations: Fondements des méthodes d’observation, de questionnaire, d’interview et d’étude de documents, Methodes en sciences humaines (Bruxelles: De Boeck, 1993), pp. 33-34.

(116) W. Dilthey, Le Monde de l'ésprit, M.Remy (trad.), 2 vols. (Paris: Aubier, 1947), p. 151.

(117) ابن جني: «أفلا ترى إلى اعتبار بمشاهدة الوجوه، وجعلها دليلًا على ما في النفوس. وعلى ذلك قالوا: رب إشارة أبلغ من عبارة « الخصائص». أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، 3 مج، ط 2 (بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، 1952 [د.ت.])، مج 1، ص 246-247.

(118) Madleine Grawitz. *Méthodes des sciences sociales* (Paris: Dalloz, 1967), p. 570.

(119) Ketele &Roegiers, p. 20.

(120) محسن بن الحطاب التومي، «اللغة ومفارقتها: لا معنى العالم، تناوبية الكلمات والأشياء»، كتابات معاصرة، العدد 32 (كانون الأول/ ديسمبر 1997 - كانون الثاني/ يناير 1998)، ص 26-37.

(121) حاتم عبيد، «عرض كتاب الخطاب التفاعلي لكاربراط أوروكيوني»، مجلة **فصول في النقد الأدبي**، العدد 77 (شتاء - ربيع 2010).

(122) Alpha Ousmane Barry, «Les bases théoriques en analyse du discours,» at: https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/discurso01.pdf

(123) Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale Tome 1, Collection bibliothèque des sciences humaines (Paris: Gallimard, 1966).

(124) Catherine Yelnik, «L’Entretien clinique de recherche en sciences de l’éducation,» Recherche et Formation, no. 50 (2005), pp. 33-146.

(125) Catherine Kerbrat-Orecchiono, Le Discours en interaction, Collection U Lettres Linguistique (Paris: Armand Colin, 2005).

(126) Ibid.

(127) H. Paul Grice, «Logique et conversation,» Communications, no. 30 (1979), pp. 57-72.

(128) Erving Goffman, Les Cadres de l’expérience, Le Sens commun (Paris: Les Éditions de Minuit, 1974).

(129) D. Maugueneau, L'Énonciation en linguistique française (Paris: Hachette, 1994).

(130) محمد زياد حمدان، **أدوات ملاحظة التدريس: مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية**، سلسلة التربية الحديثة (جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984)، ص 101.

(131) يوسف عبد الأمير طباجة، **منهجية البحث: تقنيات ومناهج، جدولة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي الإلكتروني**، ط 2 (بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2011)، ص 68.

(132) Ketele & Roegiers.

(133) Marcel Postic, Observation et formation des enseignants, Revue française de pédagogie (Paris: Presses universitaires de France, 1977).

(134) محسن بن الحطاب التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية بالمدارس الابتدائية»، تأطير أحمد شبشوب، بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، جامعة تونس، (تونس، 2003)، ص 108.

الفصل الثالث
واقع تدريس الفلسفة بالمعاهد الثانوية التونسية
رصد وتشخيص

أولًا: إحداثيات تاريخية

يشكل تدريس الفلسفة، كمادة تعليمية قائمة بذاتها في صلب مؤسسات تربوية عمومية ووفق برنامج رسمي موحد، تجربة حديثة جدًّا قد لا تتجاوز نهايات القرن التاسع عشر[135]. مع ذلك، فإن إخضاع المنزلة الراهنة للفلسفة في تونس لمقتضيات المقاربة الدياكرونية كفيل بأن يجعل منها محصلة لجملة من السيرورات والتراكمات التاريخية التي تضرب جذورها بعيدًا لتشمل العهود القرطاجني[136] والمسيحي والعربي الإسلامي، والتي شهدت الفلسفة خلالها ضروبًا من النجاح والازدهار أحيانًا وحالات من المحاربة والانحسار أحيانًا أخرى.

إذا سلمنا بهذا التلازم بين راهن الفلسفة بتونس وماضيها، فعلينا - لكي نفهم هذا الحاضر ونجيد التعامل معه - أن نستحضر أهم المحطات التاريخية التي مرت بها، ذلك أن الاطلاع على هذا المسار التاريخي والوقوف عند جينيالوجيا النشأة قد يكون مساعدًا لنا على الظفر بما به نستطيع أن نفسر جوانب من الصعوبات التي ما زال يشكو منها تدريس الفلسفة إلى اليوم. ولكن علينا أن ننبه في هذا المقام إلى الصعوبات الفعلية التي واجهتنا على مستوى المسك بالمعطيات الدقيقة التي تسمح بكتابة تاريخ تدريس مادة الفلسفة في تونس. فنحن نحسب أن مثل هذا التأريخ لمّا يكتب، ومع ذلك فقد ظفرنا في بعض الدراسات على جملة من الإحداثيات التاريخية المهمة التي اعتمدناها في بناء صورة تقريبية لتاريخ هذه المادة الدراسية في تونس.

ثانيًا: بسط موجز لتاريخ تدريس الفلسفة في تونس

يمكن أن نكثف تاريخ تدريس مادة الفلسفة في تونس في المحطات الأربع الآتية:

- من بداية القرن التاسع عشر إلى فرض الحماية (1881).
- مرحلة الاستعمار الفرنسي (1881-1956).
- من الاستقلال إلى قرار التعريب (1956-1974).
- من 1975 إلى اليوم.

1 - من بداية القرن التاسع عشر إلى فرض الحماية والاستعمار الفرنسي

على امتداد هذه المرحلة، كانت الفلسفة تدرَّس في الجوامع وتقوم أساسًا على المنطق والقياس وعلم الكلام والتصوف، لذلك يمكن أن نجازف بالقول إن تاريخ تدريس الفلسفة في تونس قد اقترن بتاريخ أقدم مؤسسة جامعية فيها، ونعني بالضبط جامع الزيتونة الذي اضطلع بتدريس العلوم الإسلامية منذ عام

(120هـ - 737م)، واستمر في ذلك من دون انقطاع وإن شهد، من حين إلى آخر، تقلبات وتطورات وتراجعات عدة. وقد اعتبره ابن خلدون أهم مؤسسة تعليمية في المغرب الإسلامي خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر، حيث كانت برامجه التعليمية تشمل الدين والأدب والفلسفة والرياضيات والفلك والطب.

مع نهاية العهد الحفصي (أواخر القرن السادس عشر)، بدأ التعليم الزيتوني في التراجع. ولكن من حين إلى آخر كانت تنهض محاولات للتدارك والإصلاح، ولعل أهمها ما حصل في العهد الحسيني أي مع نهاية القرن التاسع عشر، ونعني بذلك: الأمر الصادر عن أحمد باي في تشرين الثاني/ نوفمبر 1842 والأمر الصادر عن خير الدين باشا في كانون الثاني/ يناير 1886. إلا أن الاستعمار الفرنسي، وعلى امتداد فترة سيطرته (1881-1956)، كان حرص على تهميش المؤسسة الزيتونية وتدجينها باعتبار دورها الوطني المقاوم. في المقابل، تواصلت عمليات الإصلاح وتتالت لتشمل:

- تقسيم التعليم إلى مرحلة ابتدائية تتوج بشهادة الأهلية، ومرحلة متوسطة تنتهي بشهادة التحصيل، ومرحلة عليا تتوج بشهادة العالمية في الشهر التاسع من عام 1912.

- تطوير البرامج وتغيير شهادة التطويع بشهادة التحصيل في العلوم في الشهر الرابع من عام 1933.

- بعث الشعبة العصرية في الشهر الرابع من عام 1951.

- وفي إطار إصلاح التنظيم العمومي في 30 من الشهر السادس في عام 1958، تم توحيد برامج التعليم وتحولت فروع جامع الزيتونة إلى مدارس إعدادية. وتم إدماجها كجزء من منظومة التعليم العمومي. وقد غنم تدريس الفلسفة بالمؤسسة الزيتونية على مستوى البرامج ما غنمته بقية مؤسسات التعليم العمومي.

ما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الفلسفة لم تنشأ في سياق الساحات العامة وإنما في إطار مؤسسة دينية. ولا شك في أن لذلك تأثيرًا في صورتها ومسارها.

2- مرحلة الحماية والاستعمار الفرنسي

استقلت الفلسفة كمادة دراسية قائمة بذاتها. ولكن لم يكن ثمة برنامج واحد، بل تعددت بحسب المدارس والمؤسسات التعليمية، فوفق دراسة عبد الكريم المراق[137] المتعلقة بتقويم برامج الفلسفة في التعليم الثانوي، فإن الفترة التي سبقت عام 1958 تميزت بظهور برامج عدة:

- برنامج خاص في مادة الفلسفة في قسم الباكالوريا العربية بالمدرسة الخلدونية وبمدرسة ترشيح المعلمين في تونس، قام بإعداده الأستاذ محجوب بن ميلاد، المدرس الوحيد لهذه المادة بالخلدونية.

- برنامج خاص بقسم الفلسفة من الشعبة العصرية من التعليم الزيتوني، وآخر خاص بالشعبة العلمية (العلوم الشرعية) ويشتمل على علوم المنطق والأخلاق والنفس[138]. وقد كانت هذه البرامج تدرس بالعربية.

أما على مستوى المعهد الصادقي والأقسام التونسية داخل بعض المعاهد الثانوية، فقد كانت الفلسفة (الفلسفة العامة) تدرس بالفرنسية من طرف فرنسيين، وكانت تدرس بالتوازي مع الفكر الإسلامي الذي يضطلع به أساتذة العربية والتربية الدينية، وهو ما أدى إلى تهميش الفلسفة الإسلامية وتهميش اللغة العربية. وقد انتهى المراق[139] في الدراسة المذكورة إلى الاستنتاجات الآتية:

- فقدان البرنامج ذي الصبغة القومية العامة.

- غياب الكتاب المدرسي الموحد.

- محدودية إطار التدريس التونسي.

- غياب التأطير التربوي.

- الفصل بين مادتي الفلسفة العامة والفكر الإسلامي على مستوى البرنامج كما على مستوى الأستاذ المدرس ولغة التدريس.

3- بُعيْد الاستقلال

يقيم فتحي التريكي[140] تزامنًا بين البداية الفعلية لتعليم الفلسفة في تونس وتأسيس الجامعة التونسية بعيد الاستقلال في عام 1956، فمن عام 1959 إلى عام 1970، يمكن أن نتحدث عن بداية تميز التجربة التونسية، سواء من حيث هيكلة المادة أو من حيث البرمجة أم لغة التدريس أو تعميم تدريسها على التلاميذ كافة[141]. مع ذلك، ظل الأنموذج الفرنسي مسيطرًا على مستوى البرامج وعلى مستوى لغة التدريس وإطاره. وعلى الرغم من توحيد التعليم والمؤسسات التربوية إلا أن الازدواجية التفاضلية بين الفلسفة العامة والفلسفة الإسلامية ظلت قائمة إلى أن تقرر تعريب الفلسفة في عام 1975.

4- بعد عام 1975 إلى اليوم

لا شك في أن قرار مجلس الوزراء القاضي بتعريب الفلسفة في غرة آب/ أغسطس من عام 1975 قد أحدث نقلة نوعية في مسار تدريس الفلسفة في تونس[142]، وهو ما جعل بعضهم يعتبر أن «سنة 1975 كانت سنة الفلسفة بامتياز» قياسًا إلى الحراك الفكري والنقاشات الصحافية التي كان القرار سببًا في تفجيره. فقد تجاوزت الفلسفة حدود المشتغلين بها داخل الحقل التربوي لتتحول إلى قضية وطنية تهم الشأن العام وموضوع تداول مشترك بين أغلب الشرائح المجتمعية. وقد تبلور ذلك بخاصة من خلال الحراكين الثقافي والإعلامي الذي شهدته البلاد منذ عام 1975 حتى الثمانينيات على مستوى الصحف[143] والمجلات والمنتديات والندوات والكتب والمقالات ...إلخ.

استتباعًا لقرار التعريب تم دمج الفلسفة العامة والفلسفة الإسلامية وتوحيدهما في صلب مادة دراسية واحدة: الفلسفة، وهو ما يسر بدوره توحيد إطار التدريس.

5 – الفلسفة اليوم؟

أما اليوم، فإن الفلسفة تمثل مادة دراسية إجبارية. يقع تدريسها إجباريًّا لجميع الشُّعَب (الآداب، الاقتصاد والتصرف، الرياضيات، العلوم التجريبية، التقنية، الإعلامية والرياضة) وعلى امتداد سنتين: الثالثة والرابعة (السنة النهائية من المرحلة الثانوية). وتمثل السنة الأولى تهيئة نفسية وترغيبًا للتلميذ في المادة وتمهيدًا للسنة الرابعة. ويمكن أن نتعرف إلى ضواربها والساعات المخصصة لتدريسها اليوم من خلال الجدول الآتي:

الجدول (3–1)

ضوارب مادة الفلسفة ومجموع الساعات المخصصة لتدريسها
بحسب الشُّعَب والمستوى الدراسي

شعبة الاختصاص	الآداب		اقتصاد وتصرف		الرياضيات		العلوم التجريبية		التقنية		الإ
القسم	سنة 3	سنة 4	سنة 3	سنة 4	سنة 3	سنة 4	سنة 3	سنة 4	سنة 3	سنة 4	سنة 3
عدد الساعات	3	6	1	3	1	3	1	3	1	3	1
الضارب	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ثالثًا: تدريس الفلسفة – الغايات والأهداف

على مستوى الأهداف[144]، فإن تدريس الفلسفة في السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الثانوي يراهن على:

– تمكين التلميذ من التمرس بالحرية بفضل ممارسة التفكير من خلال أعمال كبار الفلاسفة والمفكرين.

– تمكين التلميذ من فهم أفضل وتأويل أعمق لما يعرف سلفًا، والوعي بذلك وعيًا أوضح وأشمل.

– تحرير التلميذ من قوالب الآراء المتداولة ومن سيطرة الأحكام المتسرعة.

– إعداد التلميذ إعدادًا يمكنه من تحصين نفسه تحصينا يربيه على التبصر في الحكم والثقة في النفس والثبات على المبدأ من دون سقوط في الوثوقية، والاعتدال في الموقف والتسامح في التعامل من دون سقوط

في التبعية.

– مساعدة التلميذ على الارتقاء ذاتيًّا من وضع اللامبالاة إلى موقف واع يسند اختياراته فكرًا وسلوكًا، ويحمله على الإبداع ويقيه التسطيح الفكري والوجداني والاستسلام إلى المجهود الأدنى.

أما على مستوى البرامج، فهي ما انفكت تستهدف بالمراجعة والتجديد والتطوير. وقد احتفظنا في القسم المخصص للملاحق[145] بالنسخة الأخيرة المعمول بها منذ عام 2006.

رابعًا: الكتب المدرسية المعتمدة

في إطار تنفيذ هذا البرنامج، يمثل الكتاب المدرسي سندًا رئيسيًّا للدرس الفلسفي وفق ما تحدده الاختيارات البيداغوجية والتعلمية المعمول بها. ويجري العمل بأربعة كتب، وهي:

– كتاب الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي[146]. آداب. 280 صفحة.

- كتاب الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الشعب العلمية. 191 صفحة.

– كتاب الفلسفة 4 آداب. في جزءين: 327 صفحة + 400 صفحة.

– كتاب الفلسفة لتلاميذ السنة الرابعة[147] من التعليم الثانوي. الشعب العلمية. 408 صفحة.

جاء هذا الجيل الجديد من الكتب المدرسية موشحًا بعدد كبير من الصور الملونة والجداول والرسومات. كما أن خلوه من الدروس والتأليفيات الجاهزة جاء وفاء للبيداغوجيا البنائية النشطة التي تبوِّئ التلميذ دورًا مركزيًّا في مسارات التعلم - التعليم، ولذلك هو يقوم على عدد من النصوص الخاصة بكل محور، معززة بجهاز ديداكتيكي يتكون من مجموعة قارة من النوافذ والسندات، مثل: مدخل إلى التفكير، سندات التفكير، دعائم التفكير، كيفيات التفكير، نصوص مطولة، مختصرات.

لا شك في أن رصد التطورات التي مر بها تدريس الفلسفة في تونس كفيل بجعلنا نقف على الكثير من النجاحات والمكتسبات والإنجازات المهمة التي جعلت بعضنا ينسب إلى التجربة التونسية في تدريس الفلسفة «خصوصية» ما أو «استثناء» يميزانها من بقية التجارب العربية، وهو ما يجعل منها أنموذجًا للاحتذاء. وبالفعل، فالناظر في واقع تدريسها بالثانوي كما في التعليم العالي يستطيع أن يسجل المكاسب الآتية:

خامسًا: أهم المكاسب

- التوحيد بين الفلسفة العامة والفكر الإسلامي في مادة واحدة: الفلسفة وتوحيد لغة التدريس.

- توحيد إطار التدريس وتنامي عدد أساتذة الفلسفة في الثانوي ليصبح في حدود 1700 أستاذ، أما بالنسبة إلى الجامعة فيناهز العدد التسعين أستاذًا بمختلف الرتب.

– تطور جهاز التفقد والإشراف البيداغوجي من حيث نسبة التغطية ومن حيث نوعية التكوين.

– تعميم تدريس الفلسفة في السنتين الثالثة والرابعة على الشّعَب كلها، فليس ثمة تلميذ دخل الجامعة ولم يدرس قسطًا من الفلسفة.

– قرابة نصف الطلبة يتلقون تكوينًا فلسفيًّا بمعنى أو بآخر (فلسفة العلوم، فلسفة القانون، فلسفة الفن، فلسفة الثقافة، فلسفة التربية، البيوإيتيقا... هذا فضلًا عن الطلبة الذين يختصون في دراستها.

– وهو ما يمنح تونس مكانة متقدمة في هذه النقطة بالذات، وفق تقرير الأونيسكو 1995 [148](R-P Droit).

– تقاسم تدريسها بالجامعة من أربع مؤسسات وهي: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، المعهد العالي للعلوم الإنسانية، كلية الآداب بالقيروان، كلية الآداب بصفاقس. كما تدرس أيضًا في المدارس التحضيرية علومًا وآدابًا، وفي المدارس والمعاهد التقنية العليا والمعاهد العليا لعلوم الثقافة، وفي المدارس والمعاهد العليا للشريعة، وفي مدارس التكوين البيداغوجي للتربية وفي المعاهد العليا للفنون والحرف وكليات الحقوق... فهي حاضرة في نصف المؤسسات الجامعية تقريبًا.

– اضطلاع المشتغلين بالشأن الفلسفي في إطار إشراف بيداغوجي وأساتذة جامعيين وأساتذة الفلسفة في الثانوي، بهندسة برامج الفلسفة ومراجعتها وتطويرها، أي في استقلال نسبي عن السلطات السياسية والدينية.

– يضاف إلى كل ما سبق ما بدأ يتبلور في الآونة الأخيرة من وعي بضرورة البحث التعلمي الذي يجب أن يسير بالتوازي مع التجديدات التي ما انفكت تشهدها مادة الفلسفة، سواء من جهة البرامج والكتب المدرسية أو من جهة أنظمة الاختبار والتقويم.

مع ذلك، علينا أن ننتبه إلى أنه وراء هذه المكاسب والنجاحات كلها لا يمكن البتة أن ننفي وجود الكثير من الصعوبات والمشاكل والعراقيل التي تحول دون تدريس الفلسفة على الوجه المطلوب. ولعل أهمية هذه الإنجازات تزداد قيمة عندما ندرك حجم التحديات والمشاكل التي كان ينبغي رفعها ومواجهتها حتى يصبح تحققها ممكنًا.

سادسًا: أزمة تدريس الفلسفة

أمام هذه المكاسب كلها، هل من المشروع أن نتحدث عن «أزمة» يشهدها تدريس الفلسفة في تونس؟ أم إن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد مشكلات وصعوبات موقتة تعطل هذا التدريس من دون أن تهدد وجوده؟

إن ما تقدم من عرض للمكاسب ومن نقاط القوة لا يمثل إلا الوجه المشرق من تدريس الفلسفة. وهو، على أهميته، لا ينبغي أن يغيِّب عنا الوجوه الأخرى. وإذا كانت منزلة الفلسفة في العالم[149] تشهد اهتزازًا وأزمة بفعل هيمنة الرؤية العلموية والتقنية، وإذا كانت أغلب الأنظمة التعليمية في الدول العربية[150] تؤكد هذا الوضع المأزوم للفلسفة، فهل سنظل، على الرغم من كل ذلك، مصرين على اعتبار وضعها في تونس

استثناءً؟

يبدو أنه من الصعب أن نفصل المشهد الفلسفي في تونس وأن نعزله عن الإطار الثقافي العام المهيمن عربيًّا وغربيًّا وعالميًّا، ولكن علينا الاتفاق بداية هل تشهد مادة الفلسفة اليوم أزمة جوهرية أم مجرد صعوبات ومشاكل؟

إن ما اعتبرناه أزمة قد وقع تناوله من خلال مقولات عدة، مثل: «مشاكل»، «صعوبات»، «تحديات»، «محنة»، «تهديدات»، «تراجعًا»، «تهميشًا»، «تهجمات»، «عيوبًا»، «أخطاء»، «تدهورًا»، «غيابًا»... ولكن من خلال الحضور الدائم والمزمن لجملة من الصعوبات الأيديولوجية والثقافية والقيمية التي لازمت تدريس الفلسفة على امتداد أكثر من قرن، يبدو أن عنصر الزمن مكون أساس من مكونات الأزمة. ولعل هذا ما يميز الأزمة من مجرد المشكل أو الصعوبة.

يمكن أن نتعامل مع هذه الأزمة من زاويتين في الأقل:

– الأزمة «كما هي»، أي مثلما تتمظهر من خلال المؤشرات الموضوعية الدالة عليها وتؤكدها بعض التقارير والأرقام والإحصاءات والرسوم البيانية.

– الأزمة «كما تمثَّلها وتصورها المثقفون والفاعلون التربويون والاجتماعيون». ولعل هذه الزاوية الثانية هي التي تهمنا في الدرجة الأولى.

إن البحث في أزمة تدريس الفلسفة «كما هي» هو في جوهره، محاولة لرصد أهم المؤشرات الظاهرة المعبرة عنها. هذا يعني أننا سنعمد إلى تتبعها وعرضها من دون محاولة تأويلها، لأن تأويل هذه المؤشرات ومحاولة تفسيرها بالكشف عن أهم الأسباب المتحكمة فيها، إنما هو قراءة ما للأزمة، وبالتالي تمثُّل ما لها، وهذا ما سنحاول تتبعه في المستوى الثاني من هذا العنصر.

ولكن، أي معيار يمكن أن نصنف وفقه هذه الصعوبات والمشكلات التي تهدد تدريس الفلسفة وتعطله؟

في واقع الأمر، يمكن هذه المداخل أن تتعدد وأن تتنوع، وذلك بحسب نوعية الإشكاليات والافتراضات والرهانات البحثية:

– يمكن أن نعتمد تمييزًا بين: صعوبات داخلية/ صعوبات خارجية.

– كما يمكن أن نصنفها بحسب استهدافها أحد أقطاب المثلث التعليمي «معلم/ متعلم/ مادة التعلم».

أما من جهتنا، واستجابة لرهانات بحثنا، فإننا نفضل تصنيفها تصنيفًا مجاليًّا، أي بحسب الأبعاد التي تندرج ضمنها، ونعني بها:

– المجال البيداغوجي – التعليمي.

– المجال الأيديولوجي – السياسي.

- المجال المؤسسي – الإداري.

- المجال النفسي – الوجداني.

- المجال الثقافي – القيمي.

أما القراءة البيداغوجية والديداكتيكية للأزمة، فتتمحور حول المعطلات التعليمية والبيداغوجية لتعليم التفلسف، أي الطريقة التلقينية، غياب التمثُّل الدقيق لأهداف المادة، ضعف إطار التدريس، ضعف الضوارب، العزوف عن المطالعة، ضعف التكوين الأساس للمدرسين، عدم ملاءمة البرامج ...إلخ. وأما القراءة السياسية والأيديولوجية لأزمة الفلسفة، فتتركز حول عدم احترام خصوصية المادة وتوظيفها في التعبئة الأيديولوجية والصراع السياسي. أما المقاربة الإدارية المؤسساتية، فتهتم بالإجراءات البيروقراطية المعطلة للتدريس، كتلك المتعلقة بالتوقيت[151] والجدولة والضوارب ...إلخ، والتي عادة ما يكون لها دور مهم في تشكيل مواقف النفور والإعراض عن الفلسفة. وأما القراءة النفسية الوجدانية، فتهتم بالسيرورات الوجدانية والنفسية الواعية واللاواعية التي تتبلور من خلالها مواقف الكره و العداء والازدراء والخوف من الفلسفة.

ومهما كانت منهجية القراءة أو المنطق المعتمد في تصنيف هذه الصعوبات، فإنه لا بد من تأكيد الطابع الإجرائي المنهجي المحض لهذا التصنيف، ذلك أن هذه الصعوبات هي في الواقع متداخلة ومركبة، فالبيداغوجي منها مثلًا، هو في الوقت ذاته مرتبط بالمؤسسي والنفسي والوجداني والاجتماعي والثقافي والتاريخي.

1 – أزمة تدريس الفلسفة واقعًا

- المؤشرات والمظاهر

لتشخيص أهم مظاهر الأزمة التي يعاني منها تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية والمؤشرات الدالة عليها، اعتمدنا في مرحلة أولى على ما توفر لنا من خبرة شخصية بمادة الفلسفة دراسة وتدريسًا وتفقدًا امتدت من منتصف الثمانينيات من القرن الماضي ولا زالت متواصلة إلى اليوم. وإجمالًا يمكن أن نرجع أهم هذه المؤشرات إلى ما يلي:

- تقلص ضارب المادة بالنسبة إلى الشُّعب العلمية من 2 إلى 1.5 ثم إلى 1.

- التراجع في الحجم الساعي المخصص لمادة الفلسفة.

- التراجع عن اعتماد المقالة الفلسفية كآلية لتقويم عمل التلاميذ لمصلحة شكل من الاختبار قائم على مجموعة من التمارين الجزئية.

- تراجع نسبة الإقبال على اختصاص الفلسفة من الناجحين الجدد في الباكالوريا إلى درجة تهدد بغلق

قسم الفلسفة ببعض الكليات.

- ازدياد نسبة البطالة في صفوف حاملي الأستاذية في الفلسفة.

- تهميش المادة من خلال برمجة العدد الأكبر من ساعات تدريسها ضمن الحصص المسائية وهو ما يزيد هذه الحصص ثقلًا، ويجعل الإقبال عليها ضعيفًا ومردودها عكسيًّا في أغلب الأحيان.

- تذمر الأولياء وفزعهم والمسارعة إلى اتهام مادة الفلسفة وأساتذتها كلما كانت معدلات التلاميذ متدنية ونتائج الباكالوريا ضعيفة.

من أجل ضمان قدر أكبر من الموضوعية في رصد هذه المؤشرات الدالة على المشاكل والصعوبات التي تهدد تدريس الفلسفة، قمنا مرة ثانية بإجراء مقابلات ومحادثات مع إطار التفقد البيداغوجي الخاص بمادة الفلسفة وبتوجيه استبيان إلى عينة تتكون من مئة أستاذ يباشر تدريس الفلسفة بالمعاهد الثانوية. إلى جانب ذلك، حاولنا الاستفادة من عينة من التقارير التأليفية للتفقد ومن بعض الدراسات والإحصاءات والبيانات الكمية الصادرة عن وزارة التربية، ومن آخر البحوث التربوية الميدانية في هذا المجال. كل ذلك نفصله على النحو الآتي:

أ- البحوث الميدانية

- عبد الكريم المراق وآخرون: تدريس الفلسفة باللغة العربية في تونس (1948-1981). منشورات المعهد القومي لعلوم التربية. تونس 1982.

- ثريا حامد: «مشاكل تدريس الفلسفة في الشُّعَب العلمية: تشخيص وحلول». بحث تربوي. المعهد الثانوي طريق قفصة المتلوي، السنة الدراسية: 1999-2000.

- محمد بلعلجية: «صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا». بحث أنجز لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية ضمن اختصاص علم نفس التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس تحت إشراف الأستاذ نور الدين ساسي، السنة الجامعية: 2003-2004.

ب- الدراسات والمقالات

- محيي الدين عزوز: من مشاكل تدريس الفلسفة بالمعاهد الثانوية التونسية. منشورات المعهد القومي لعلوم التربية. تونس، أيار/ مايو 1989.

- هادية العرقي: «في بعض عوائق تدريس الفلسفة. عناصر تجربة بيداغوجية: 1986-2000». مقالة وردت في: المجلة التونسية للدراسات الفلسفية. العدد 32-33، 2003، ص 123-137.

- العابد الشيحاوي: «تدريس الفلسفة خلال عشريتين». مقالة وردت في: المجلة التونسية للدراسات الفلسفية العدد 32-33، 2003، ص 97-111.

- زهير الخويلدي: في أزمة تدريس الفلسفة. موسوعة دهشة الإلكترونية.

- عبد الكريم المراق وتوفيق الشريف ورضا بن رجب: «تقويم تعريب الفلسفة (1970-1981)». المجلة التونسية للدراسات الفلسفية. الفلسفة وتعليمها. العدد 32-33، ص 81-96.

- مقالات صحافية. الصباح، الثلاثاء 21 والأربعاء 22 و الثلاثاء 28 والجمعة 31 تشرين الأول/ أكتوبر. و26 آب/ أغسطس 1975.

- «ملف خاص بتعريب الفلسفة من إعداد خالد النجار». مجلة الحياة الثقافية، أيلول/ سبتمبر - تشرين الأول/ أكتوبر 1976، العدد 9، وزارة الشؤون الثقافية، تونس، ص 105-119.

- محمد مزالي: «أزمة الفلسفة». مجلة الفكر، السنة 20، العدد 7، نيسان/ أبريل 1975، ص 725-727.

- محمد الكراي: «أين أزمة الفلسفة؟»، في مجلة الفكر، السنة 20، العدد 10، تموز/ يوليو 1975، من ص 1185 إلى ص 1187.

- محمود بن جماعة: «محمد الكراي (1928-2000)». في المجلة التونسية للدراسات الفلسفية. الفلسفة وتعليمها. العدد 32-33، ص 207-218.

ج- الوثائق الرسمية والإدارية

- التقرير التأليفي العام لزيارات التفقد بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي للسنة الدراسية 2008/ 2007.

- التقرير التأليفي العام لزيارات التفقد بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي للسنة الدراسية: 2009/ 2008.

- جداول الأوقات الخاصة بمادة الفلسفة لجميع أساتذة الفلسفة بمدينة قابس للسنة الدراسية: 2011-2012.

- أدلة التوجيه الجامعي للسنوات الدراسية الممتدة من: 1994 إلى 2011.

تم بناء هذه العينة على نحو يمكننا من مسح أهم المراحل التاريخية المعبرة عن مسارات تطور تدريس الفلسفة في تونس من مرحلة الاستعمار الفرنسي إلى اليوم وتغطيتها. أما من جهة المصدر والنوع، فقد تعمدنا تنويعها وتوسيعها لتشمل في الوقت ذاته البحث العلمي الميداني والوثيقة الرسمية والدراسة الفكرية والمقالة الصحافية. تمحورت هذه المدونة حول مسألة الأزمة التي تهدد تدريس الفلسفة. ومن خلال تفحصنا إياها، تمكنا من رصد أهم الصعوبات والمشكلات الدالة على هذه الأزمة وقمنا بتكثيفها في الجدول المصنف الرقم 6، ص 153.

د- محاولة في التحليل والفهم

لم يكن مطلبنا من وراء هذا الجرد والتصنيف الوقوف المدقق عند المعوقات كلها التي تعطل فعل التفلسف في المعاهد الثانوية التونسية بقدر ما سعينا إلى تبين:

- وجود أزمة فعلية، تاريخية وواقعية.
- الطابع المركب والمتشابك والمتداخل لمختلف مكونات هذه الأزمة.
- أهمية الدور الذي تؤديه المعوقات «الثقافية - القيمية» و«النفسية - الوجدانية».
- آليات اشتغال هذه المعوقات وطبيعة العلاقة بين الثقافي والوجداني.
- أهم التحولات التي طرأت عليها منذ أن أصبحت الفلسفة مادة مدرسية.

انطلاقًا من هذه المحاور الخمس، سنحاول في مرحلة أولى قراءة هذا الجدول المصنف واستنتاج ما ينبغي استنتاجه، ثم سنعمد في مرحلة ثانية، إلى مقارنة هذه النتائج بصعوبات تدريس الفلسفة في بعض الدول العربية والأفريقية والغربية، لننظر في نقاط التماس بين المحلي والعالمي في أزمة الفلسفة وأهمية الجوانب الثقافية والقيمية والنفسية في ذلك كله. لقد أفضت العينة التي تم الاشتغال عليها إلى الإقرار الجلي بوجود أزمة فعلية في تدريس مادة الفلسفة بالثانوي. وهي حقيقة تؤكدها الزيارات الميدانية المباشرة للأقسام داخل المعاهد، كما تؤكدها التقارير التأليفية العامة لزيارات التفقد، والكثير من البحوث الميدانية المختصة. إلا أنه على مستوى قراءة هذه الأزمة وتحديد أسبابها، سجلنا تباينًا كبيرًا وتنوعًا تراوح بين الأسباب البيداغوجية والمؤسساتية والسياسية والنفسية والقيمية. ويمكن أن نفسر هذا التباين، إما باختلاف المنطلقات البحثية المتصلة بالإشكاليات والفرضيات والرهانات. وإما بسبب اختلاف المقاربات المنهجية التي تم توظيفها.

علينا التنبيه هنا إلى أنه بعيدًا من الوقوع في أي ضرب من التفسير الكارثي للمشهد التربوي الفلسفي بتونس، نؤكد أن الاطلاع على عينة الصعوبات التي تم رصدها وتصنيفها كافٍ للوقوف على الوضع المتأزم لتدريس الفلسفة بالمعاهد التونسية. وإن الاعتراف بهذا الوضع المتأزم شرط ضروري لتجاوزه، وبالتالي فإننا سنتخذ من هذه الصعوبات (في مستوى توصيات البحث) نوافذ ومداخل فعلية لتطوير التجربة التونسية في تدريس الفلسفة. لقد شملت الصعوبات المعطلة تدريس الفلسفة في الثانويات التونسية[152] المجالات كلها تقريبًا[153]. وهي وإن كانت على غاية من التركيب وفي علاقة جدلية في ما بينها، إلا أننا، بحكم خصوصية إشكالية البحث، سنختار منها البعدين «الثقافي – القيمي» و«النفسي – الوجداني» فحسب.

الجدول (3–2)

جرد مصنف لأهم الصعوبات والمشكلات المعطلة تدريس الفلسفة في الثانوي في تونس من 1948 إلى 2012

الدراسات المعتمدة	أهم الصعوبات والمشكلات			
	البيداغوجية التعلمية	الإدارية المؤسساتية	السياسية الأيديولوجية	النف... الوج...
ثريا حامد: مشاكل تدريس الفلسفة في الشُّعَب العلمية: تشخيص وحلول (2000)	– صعوبة الفلسفة كمادة تعليمية. – صعوبة التعامل مع النص الفلسفي. – صعوبة إنجاز مقال فلسفي. – علاقة عمودية استعلائية بين الأستاذ والتلميذ. – عدم التآلف النفسي والذهني مع مضامين الفلسفة التي تبدو غامضة، صعبة، مجردة ومختلفة عن المواد العلمية. – طريقة التبليغ تقليدية. – صعوبة اللغة.	– حضور بعض التلاميذ حصة الفلسفة لا اقتناعاً بجدواها، وإنما لضرورة إدارية.		– نفو... بعض التلام... المادة ورفض... – منا... القسم (لامب... تشنج). – غيا... الإلفة بين ال... ومادة الفلس... – تجا... بعض الأسا... خصوصية ا... العام لحصة الفلسفة بالش... العلمية. – تجا... المكونات الانفعالية والنفسية للت... وعدم التفاء... «الخجول» و«المتعالم».
محمد بلعلجية: صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا (2004)	– تناقض منهجية بعض المواد مع رهانات الفلسفة. – تقلص إمكانات تشغيل خريجي هذا الاختصاص. – الطابع المجرد والمعقد للمادة والتعالي على الواقع	– توتر العلاقة بين الفلسفة والمؤسسة كأنما الوضع الطبيعي للفلسفة هو أن تظل خارج المؤسسة. ص 120.	– النفوذ الديني والسياسي شكل عائقاً أمام تدريس الفلسفة. ص 14.	– تثير... القهقهات و... مصحوبة بم... التهكم والاستخفاف... ص 10. – تحو... الفلسفة إلى موضوع تند... وتهكم وسخ... ص11.

	من دون النجاح في تغييره. ص 119. – اتجاهات التلاميذ السلبية تجاهها. ص 121. – تراجع الهاجس الفكري وغياب الهم الثقافي وانعدام التعطش إلى المعرفة وضعف الدافعية والرغبة في المطالعة. ص 121.			– النف الاجتماعية إ الفلسفة لا ت مشوبة بالحذ أحيانًا والر والعداء أحي أخرى. ولم ي تدريس الفل لسنوات طو يجتث بذور التصورات السلبية المغ في اللاوعي الجماعي. ص – نقص الدافعية إزاء الاختصاص – الف تعد أكثر المو إثارة للخوف ص 118.
زهير الخويلدي: في أزمة تدريس الفلسفة موقع: عرب تايمز http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm?ArticleID=34664 تاريخ الزيارة 2018/2/14	– اعتماد أسلوب التلقين. – وجود كتاب مدرسي واحد. – إفراغ البرامج من	– إكراهات وضغط المؤسسة.	– الاستغلال السياسي والترويض الأيديولوجي. – صراع دائم بين الأيديولوجيا السائدة والفلسفة.	– عز المتعلمين عن الاهتمام بالف والسخرية م ومهاجمتها. – الازدواجية

	مضامينها. – مضامين تتجاوز اقتدارات المتعلمين ولا تحترم سياقهم الاجتماعي والثقافي. – عسر العبارة وغموض الدلالة. – الاقتباس والتلفيق من دون الإبداع.			والتمزق وال بين التراث الفلسفي الع الإسلامي والتراث الف الغربي.
محمد مزالي: أزمة الفلسفة (1975)	– عدم التزام الأستاذ بالموضوعية والحياد في تدريسه. ص 726. – تواري غاية الفلسفة ومقصد تدريسها بفعل التمذهب والدعوة إلى مذاهب بعينها، مثل الماركسية، واعتبار ما عدا ذلك رجعية ومثالية برجوازية وضباب أيديولوجي. ص 727. – المجمد لتفكير التلاميذ والمخمد لتطلعهم إلى المعرفة والمتسبب في إصابتهم بالعجز عن فهم الواقع.		– طغيان التعصب والتمذهب الأعمى وما يفرزه من عبودية وفقدان للحرية. ص 727. – اضطلاع الفلسفة بمسؤولياتها في المجتمع مشروط بصيانتها من بعض السدنة والقساوسة وتجار الأوهام الذين لا يترددون في الاعتداء بالفاحشة الأيديولوجية على التلاميذ. ص 727.	– التمذهب الأيديولوج يؤدي إلى الح على كل الآر المغايرة. ص 727.
محمد الكراي: أين أزمة الفلسفة؟ (1975)	– صعوبة توخي الموضوعية في حصة الفلسفة بالنسبة إلى حديثي العهد بالتدريس لما يتطلبه ذلك من تجربة		– الفلسفة مادة «إنسانية» من الشاق أن يتجرد مدرسوها من ذاتيتهم، خلافًا لما هو موجود في العلوم الصحيحة.	

	ورصانة ودربة وإحاطة بيداغوجية. ص 1187.		ص 1187.	
عبد الكريم المراق وتوفيق الشريف: تدريس الفلسفة باللغة العربية في تونس (1948–1981) (1989)	– ضبابية منزلة الفلسفة بين عامي 1948 و1956 بسبب التأرجح بين «الفلسفة الإسلامية» و«الفكر الإسلامي». ص 145. – تفاوت صارخ بين تطلع «التوجيهات الرسمية» و«طبيعة المارسات الميدانية». ص 53. – لا يوجد إطار حقيقي متكامل لأساتذة فلسفة تونسيين (13 أستاذًا). ص 53. – انعدام التأطير البيداغوجي إلى حدود 1970. ص 55.	– ممارسات تهميشية للفلسفة الإسلامية. ص 47. – تقلص المادة الموضوعي في البرامج والامتحانات. ص 47. – بين عامي 1956 و1958 كانت التربية تشكو من ثنائية التعليم الزيتوني والتعليم المدرسي. ص 49. – أو ثنائية «الفكر الإسلامي» و«الفلسفة العامة». ص 52.	– طمس المستعمر معالم الشخصية التونسية انطلاقًا من التحقير من شأن لغتها وإظهارها في مظهر العاجز عن استيعاب المفاهيم العلمية والفلسفية. ص 14. – تكريس الاستعمار لثنائية «فلسفة إسلامية»/ «تفكير إسلامي». ص 45. – تشكيك الطلبة في قدرة العربية على الارتقاء إلى «النسق الفلسفي» في التفكير. ص 45.	– مو عدائي إزاء «الفلسفة الإسلامية». – كا دروس الفلـ الإسلامية تـ بشكل دقيق تعميق الحسـ الوطنية السـ وكانت علا التلميذ بأستـ علاقة «نضا مبدئية». ص – إن الواقع يفرض الفرنسي الاستعماري مناهضة عمـ للفلسفة الإسلامية.
محيي الدين عزوز: من مشاكل تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية (1989)	– ابتعاد المضامين المدرسة من معيش التلميذ جعل من الفلسفة مادة متحفية. ص 140. – الإجحاف		– تخلي الأستاذ عن الموضوعية وسقوطه في والدمغجة والدعاية الأيديولوجية. ص 141.	– العـ للفلسفة لم يـ عبر القرون. 137. – الفـ «علم شيطا

	عند إسناد الأعداد. ص 147. – طول البرنامج، تدني الضارب، قلة المراجع.			يقابل بالعدا ص 136.
توفيق الشريف: تدريس الفلسفة غاياته ومناهجه (1989)	– جهل الغايات وتجاهلها وسيادة الوسائل على حساب الغايات. ص 79. – نقص في تحديد الأهداف من جهة الأساتذة. ص 73. – هدف الفلسفة مناف لطبيعة الفلسفة ذاتها. ص 79. – لا معنى للمضامين المقدمة للتلاميذ عندهم لأنها غريبة عن محيطهم المعاش. ص 79.		– تحول درس الفلسفة أحيانًا إلى «شطحات أيديولوجية» تمارس على التلميذ «الفاحشة الفكرية». ص 78.	– نفو المادة، حيرة، صعوبة نفس ص 81. – الر والروتينية و التحقير والتجديد. ، 88.
الطاهر بن قيزة: الروح الفلسفي في تدريس الفلسفة (1989)	– التلقين والعرض المطول المناقض لروح الفلسفة وهي طريقة «إرهابية» تجعل الأستاذ «يملي» والتلميذ «يكتب»	– اكتظاظ الأقسام (آنذاك). ص 105.		– وض نفساني سلبي نتيجة الاحت التلقائي الذ يبديه التلميذ الأستاذ المس ص 100.

	و«يسكت». ص 101.			
محمود بن جماعة: محمد الكراي (1928–2000) (2003)	– تخوف من أن تحل الطريقة التلقينية (والدرس الأكاديمي) محل الطريقة النشطة. ص 217. – تقليص ضوارب مادة الفلسفة وساعات تدريسها في مختلف الشُّعَب. ص 216. – ثقل البرنامج وكثافته. ص 217. – تدريس الفلسفة باللغة العربية طالبت به اللجنة عام 1970 على أن تتحقق بعض الشروط. ص 217.		– قرار تعريب الفلسفة لم يكن بريئًا وخلوًا من الدواعي السياسية. ص 216. – التبشير والتوجيه المذهبي يرجع إلى طبيعة المواد الإنسانية التي تنطوي، لا محالة، على بعض الجوانب الذاتية التي ينبغي على المدرس أن يبذل قصارى جهده ليقلص منها ويتحلى بالموضوعية. ص 217.	– تبق دائمًا رواسـ ذاتية لا يمك يحول دونها تحوير في البر ص 218.
هادية العرقي: في بعض عوائق تدريس الفلسفة عناصر تجربة بيداغوجية: 1986–2000 (2003)	– إن القول بوجود صعوبات بيداغوجية في تدريس مادة الفلسفة يعني عدم إمكان تحقيق الهدف التربوي بسهولة. ص 125. – نعني بالصعوبات المنهجية عدم إمكان تعوّد التلاميذ على الطريقة الفلسفية وخلطهم بين هذه الأخيرة وطرائق أخرى. ص 129.	– ففي تدريس الفلسفة تتقاطع اليوم ثلاثة محاور، وهي محور المؤسسة التي تسعى إلى جعل قيم الطبقات الميسرة مهيمنة وتسعى إلى تبريرها مستعملة في ذلك الوسائل المتوفرة لديها من مراقبة وامتحانات ومناظرات. ص 135.	– ومن هنا التذبذب بين التصورين الديني والعلمي والفلسفي، أي التناقض الداخلي الواضح للأيديولوجيا السائدة، والذي يظهر بجلاء في حصص الفلسفة. ص 134.	– هذ الصدمة تفسـ رفض التلا هذا الخطاب الممثل لثقافة يرتاحون إلي يلاحظون اختلافها عر ثقافتهم (... فهم لم يتخلـ من التقوقع التمركز حو الذات. ص 129. – عد ارتياح التلا لمادة الفلسفة

	– الصعوبات النظرية: عدم إمكان تبليغ مواقف الفلاسفة وأفكارهم بسهولة ص 129.			ولمدرسيها و لوجود أحك مسبقة (الإ- والكفر والا عن الواقع و المألوف). ص 126.
العابد الشيحاوي: تدريس الفلسفة خلال عشريتين (2003)	– هناك علاقة بين ضعف تملك اللغة الفرنسية وتدهور تعلم الفلسفة. ص 98. – الطريقة البيداغوجية. ص 99. – تحديد الأهداف. ص 99. – أولوية المضامين على حساب المهارات. ص 101. – طول البرنامج. ص 102. – مشكلة منهجية المقالة الفلسفية في كل الشُعَب. المنهج معضلة الدرس والامتحانات الرسمية ومشكل الدوائر التعليمية، إذ يتحول إلى هاجس أسري ومجتمعي. ص 103. – التنميط والتكرار. ص 105	– مشكلة الاختلاف بين مصدر الشهادات العلمية (جامعات شرقية أو تونسية). ص 106.	– التحيز الأيديولوجي (التوجيه المذهبي) وإقحام الأذهان في معسكر سياسي أو ديني أو عقائدي. ص 100. – التخلي التدريجي عن المذاهب وما تثيره من إحراج. ص 101. – هناك علاقة بين الصراع المذهبي والعلاقة باللغة العربية (مسألة التعريب). ص 108.	
حوار حول تعريب الفلسفة	– ضعف التكوين اللغوي		– التلقين والتوجيه	– إن التمزق الذي

جريدة **الصباح** 21، 22 تشرين الأول/ أكتوبر 1975 (1975)	للتلاميذ. ص 18. – محاور لا تعطي للتلاميذ فكرة عن المحيط الذي يعيش فيه. وغربة البرامج عن معيش التلاميذ. ص 18– 19. – طول وثقل البرامج. ص 18. – ازدواجية اللغة. ص 18. – طرائق تقليدية تقوم على التلقين. ص 19. – عدم الاشتغال على تحفيز وترغيب التلميذ في دراسة الفلسفة. ص 19.		الأيديولوجي. ص 19.	يشعر به الشـ التونسي عند يدرس الفلـ بلغة أجنبية واضح، بخا عندما يتعرض لدراسة شخصيات أ من دون أن يدرس الشخصيات المرتبطة بحضارتنا. – عق الشعور بالنـ لدى التلميذ بخاصة قبل التعريب. ص 18. – إن التلميذ يتخا مع أهله بلغة المدرسة يتخ مع الآخرين أخرى ما يخ لديه ازدواج الشخصية و متمزقًا نفسـ ص 18.
ملف خاص بتعريب الفلسفة من إعداد خالد النجار **مجلة الحياة الثقافية** أيلول/ سبتمبر – تشرين الأول/ أكتوبر 1976 (1976)	– ضعف في تملك اللغة. ص 105. – انخفاض مستوى الفلسفة المدرسية بالفرنسية إلى أسفل سافلين بسبب انحطاط تملك التلاميذ للغة الفرنسية منذ الاستقلال. ص	– عدم مشاركة كل الأساتذة مشاركة فعلية في وضع البرامج والمناهج التدريسية. ص 117. – لا إجبارية المادة بالنسبة إلى بعض الشُّعَب. ص 117.	– ارتداد التعريب إلى مناسبة لتمرير الفكر الميثولوجي العودوي بحجة الدفاع عن الأصالة والذاتية العربية الإسلامية. ص 106. – تحول ماركس والتفكير الجدلي المادي إلى ما يشبه الأرسطية	– التـ إلحاح سيكولوجي وتاريخي. ص 108.

	.107 – ضعف كفاءة بعض الأساتذة. ص 107. – فقر المكتبات من الكتب الضرورية. ص 107. – نقص في المكتبات وعزوف عن المطالعة لدى الشباب. ص 112.		في العصر الوسيط المسيحي. ص 106. – التعريب يساعد على تمرير الفكر الماضوي. ص 111. – تحول درس الفلسفة إلى وعظ وإرشاد. ص 105.	
منوبي غباش: الفلسفة في تونس. ورد في: في تدريس الفلسفة تقديم وتنسيق: الطيب بوعزة ويوسف بن عدي ملفات مؤمنون بلا حدود (2015)	– صعوبة تتعلق بماهية الفلسفة ذاتها، فهي ليست موضوعًا متفقًا عليه من حيث التعريف والأهمية والوظيفة. – لا تحظى الفلسفة بأي أهمية. فهي مجرد مادة تعليمية مقررة في البرامج الرسمية وضاربها ضعيف ولا يأبه بمضامينها إلا قليل من المتخصصين. – تردي نوعية التدريس. – عدم ملاءمة المناهج والطرائق البيداغوجية مع الأهداف المنشودة.	– تناقص مستمر لعدد المنتسبين لأقسام الفلسفة في الكليات وأغلب الذين يتم توجيههم لدراسة الفلسفة لا يختارون ذلك بمحض إرادتهم. – شبه انعدام «توظيف» أساتذة الفلسفة الجدد للتدريس بالتعليم الثانوي. – طغيان المؤسسة على حساب الحرية والمبادرة والإبداع.	– الأيديولوجيا النفعية البراغماتية التي تدعي أن لا قيمة للفلسفة في عالم المصالح والمنافع المادية. – إعطاء الأولوية للمعارف وللمهارات وللتقنيات ذات القيمة النفعية التي يتطلبها عالم السوق.	– جا مهم من أسا الفلسفة لا يشعرون بأي حافز يدفعه العمل. فأغ يختر التدري بدافع الالتز بقضية فكري ثقافية، وإنما توفر عمل آ

بالنسبة إلى الصعوبات البيداغوجية والديداكتيكية، فقد سجلنا حضورها في مستوى النصوص كلها ومن دون استثناء. كما جاء حضورها مفصلًا إلى حد كبير. ويكاد يتكرر بالمضمون نفسه عبر الوثائق كلها تقريبًا. وقد تمحورت هذه الصعوبات أساسًا حول النقاط المكثفة الآتية:

- طغيان الهاجس المضموني على حساب المهارات والتعلمات.
- هيمنة منطق التعليم على منطق التعلم.
- النمطية ومحدودية الاجتهاد واتخاذ المبادرة في التجديد والابتكار البيداغوجي.
- محدودية انعكاس برامج التكوين على أداء الأساتذة.
- صعوبة فرض الانضباط داخل القسم، بخاصة من بعض الأساتذة الجدد.
- خفض الضارب وتراجع منزلة المادة.
- ضعف التكوين الذاتي المستمر للمدرسين.
- تهميش إطار الإشراف البيداغوجي.
- عدم ملاءمة الطرائق مع الأهداف.
- تعثر النقل التعليمي.

علينا أن نذكّر هنا بأن هذه الصعوبات البيداغوجية تختلف وتتغير من فترة تاريخية إلى أخرى، فمنها ما يندثر ومنها ما يظهر من جديد: ففي ما يتعلق بالتلاميذ مثلًا، تتغير من تلاميذ مفرطين في تشبعهم بالأيديولوجيا إلى حد الدوغمائية أحيانًا[154] إلى تلاميذ لامبالين وعازفين عن المطالعة عزوفًا تامًّا. وفي ما يتعلق منها بإطار الإشراف البيداغوجي، فقد شهدنا تحولًا من مشكلة غياب الإطار جملة إلى مشكلة تهميشه إلى حد ما. أما على مستوى الكتب المدرسية، فقد كنا نعاني عدم توفرها، وها نحن أصبحنا اليوم نعاني من تكاثرها إلى درجة جعلتها عصية على المراقبة والتأطير.

أما بالنسبة إلى الصعوبات المؤسساتية والإدارية، فعلى الرغم من علاقتها الوثيقة بالصعوبات البيداغوجية والديداكتيكية، فقد كانت أقل حضورًا منها، ولم نلاحظ حضورها إلا في ستة نصوص.

وعمومًا فقد تمحورت حول: التهميش المؤسسي لمادة الفلسفة من خلال تخفيض الضوارب وتقليص الحجم الساعي المخصص لتدريسها وعدم برمجتها في أوقات مناسبة، فعلاقة الفلسفة بالمؤسسة هي عادة ما تكون علاقة متوترة: وتحول الفلسفة إلى مادة تعليمية يفرض عليها جملةً من الإكراهات والترتيبات والتنظيمات والإجراءات والتوظيفات حتى تندمج مع المؤسسة وتحقق غاياتها، وهو ما قد يناقض جوهرها باعتبارها مبحثًا حرًّا ونقديًّا.

أما بالنسبة إلى المشكلات السياسية والأيديولوجية، فقد كانت أشد حضورًا من السابقة ولم تغب إلا عن نصين من مجموع العينة المعتمدة، وهو ما يؤكد وطأة حضورها وخطورته في الآن نفسه، فعلى الرغم من تعدد وجوهها، إلا أننا نستطيع أن نرصد مظاهرها الأساسية في عمليات التلقين والتوجيه والتوظيف الأيديولوجي، أي الدمغجة والدعاية. وفي الحقيقة، يتجاوز البعد الأيديولوجي من أزمة تدريس الفلسفة هذا المعنى المباشر ليرتبط بمسائل أخرى، كتلك التي تتعلق برسم السياسات التربوية العامة وهندسة البرامج وصياغتها، وبقضية التعريب التي اعتبرت في الآن ذاته قضية بيداغوجية وسياسية وثقافية ليس في تونس فحسب وإنما كذلك في بقية الدول العربية التي شهدت الاستعمار وما أفرزه من ازدواج لغوي وتمزق ثقافي. وسنفصل ذلك لاحقًا.

وفي ما يتعلق بالجانب النفسي – الوجداني من صعوبات تدريس الفلسفة، فإن حصيلة الجرد الذي قمنا به تفيد بأنه بالفعل كثيرًا ما تدرس الفلسفة ضمن مناخات من الكره والعداء والخوف. ولعل أهم الأسباب المفسرة لذلك إنما هو السياق الثقافي العام وما يحمله من تمثُّلات اجتماعية سلبية وأحكام مسبقة حول الفلسفة والتفلسف والفيلسوف. وهذا التلازم بين الثقافي والوجداني في العوائق المعطلة لتدريس الفلسفة بالثانوي هو الذي يهمنا في الدرجة الأولى.

أخيرًا، وبالنسبة إلى الجوانب الثقافية والقيمية من العوائق المعطلة لتعليم الفلسفة، فإننا قد سجلنا حضورها في النصوص كلها باستثناء نص واحد. كما لاحظنا أيضًا، إن الثقافي في هذا المجال يمكن حمله على دلالات متعددة، فاعتبار الفلسفة اختصاصًا دخيلًا واتهامها بأنها أداة استعمارية ومدخلًا مسخًا وتغريبًا، أو اعتبارها تهديدًا للقيم الدينية والاجتماعية، هو الذي يفسر لماذا ظلت موضوعًا أساسيًّا ضمن السجالات والحوارات الفكرية حول مسائل التعريب والهوية والشخصية الوطنية واللغة القومية والأنموذج المجتمعي وقضايا الحداثة والمعاصرة والتقليد وغيرها. وفي ذلك دليل واضح على خطورتها وأهميتها في آن.

هـ– الحالة التونسية مقارنة ببعض التجارب العربية والأفريقية والغربية

لما كان الأمر متعلقًا في هذا البحث بعوائق تدريس الفلسفة في المعاهد الثانوية التونسية في صلتها بالسياق الثقافي العام، ولما كانت الثقافة شأنًا يتجاوز الحدود القطرية الضيقة، حرصنا على تتبع المسألة ضمن أفق أرحب. وعمدنا إلى مقارنة التجربة التونسية في تدريس الفلسفة ببعض التجارب العربية والعالمية الأخرى من أجل مزيد فهمها. وقد تخيرنا لذلك عينة النصوص والوثائق والدراسات الآتية:

– مصطفى محسن، المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في

المغرب، بيروت، دار الطليعة، الطبعة الأولى، 1993.

- مركز دراسات الوحدة العربية، الفلسفة العربية المعاصرة (مواقف ودراسات)، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية، الطبعة الأولى، بيروت، 1988.

- مركز دراسات الوحدة العربية والجمعية الفلسفية المصرية، حسن حنفي وآخرون، الفلسفة في الوطن العربي في مئة عام (أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة)، الطبعة الأولى، بيروت، 2002.

- سعيد إسماعيل علي، تدريس المواد الفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، 1972، (الفصل السادس: مشكلات تدريس المواد الفلسفية).

- سعيد توفيق، أزمة الإبداع في ثقافتنا المعاصرة، غياب الفلسفة... غياب بنية الثقافة (الحالة المصرية أنموذجًا)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2007.

- Bruno Poucet: Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990, CNRS Éditions, Paris, 1999.

- Goucha Moufida (Sous la dir.): La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: Etat des lieux et regards pour l'avenir. UNESCO. 2007, France.

- Attolodé Louis Roi Boniface: «Obstacles institutionnels et culturels de l'enseignement de la philosophie au Sénégal».

- Enseignement de la philosophie dans la région arabe. UNESCO. 2009. France.

- Roger-Pol Droit, Philosophie et démocratie dans le monde. Éditions UNESCO, 1995.

شملت هذه المدونة عينات من تجارب الجزائر والمغرب في تدريس الفلسفة، بخاصة ما اتصل منها بالعلاقة بالمستعمر وبقضية ازدواج اللغة وبمسألة التعريب وبموقف التبعية و«الاستقلال الفلسفي» إزاء «الأنموذج الفرنسي في تدريس الفلسفة». كما ضمت أيضًا عينة عن تدريس الفلسفة بالسنغال، وقد بدت لنا هذه العينة مهمة لبحثنا، من جهة علاقة الفلسفة بالإرث الاستعماري الفرنسي وبالثقافة التقليدية السائدة. كما شملت المدونة أيضًا عينات عن مصر ولبنان وبلدان الخليج العربي، وهو ما سيسمح لنا بتبين منزلة تدريس الفلسفة عندنا مقارنةً لها بوسطها العربي الشامل. كما ضمت أيضًا عينات عن تدريس الفلسفة في فرنسا لارتباط تجربتنا تاريخيًّا بها. أما تجربة تدريس الفلسفة في الولايات المتحدة الأميركية فتهمنا، بخاصة من حيث هي تجربة مختلفة.

من ناحية أخرى، بنيت هذه المدونة أيضًا وفق الإحداثية والمحور الإشكالي نفسيهما، أي مسألة الأزمة التي تهدد تدريس الفلسفة. وقد أفضت معالجة هذه المدونة إلى الكشف عن أهم الصعوبات والمشكلات الدالة على هذه الأزمة التي تم تصنيفها وتكثيفها في الجدول (3-3).

الجدول (3-3)

جرد مصنف لأهم الصعوبات والمشكلات المعطلة تدريس الفلسفة بالثانوي في بعض الدول العربية والأفريقية والغربية

الدراسات المعتمدة	أهم الصعوبات والمشكلات				
	البيداغوجية التعلمية	الإدارية المؤسساتية	السياسية الأيديولوجية	النفسية الوجدانية	الثقافية القيمية
مصطفى محسن: المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب (1993)	- ازدواجية الفكر الإسلامي والفلسفة وتهميش الأول لحساب الثاني. ص 45. - كثافة المقرر. ص 161. - التلقين. ص 56. - التجريد وتجاوز المحسوس في الممارسة الفلسفية. ص 59. - هيمنة المنطق الوصفي والتجميع والمراكمة على عمق التحليل. ص 65. - واقع التناقض القائم بيـن الأهداف المعرفية والبيداغوجية	- الفلسفة تقليد مؤسسي غربي أدخلته مدرسة الاحتلال الفرنسي الأجنبي. ص 212. - الخطاب الفلسفي المدرسي الرسمي في المغرب لا يعـدو أن يكون خطابًا مدينيًا يرتبط ترويجه بمدارس المدن دون اعتبار للفروقات والخصائص الجهوية والقروية. ص 201. - تناقض بين المؤسسي والمعرفي. ص 46. - تعارض الفلسفة كوعي وكممارسة فكرية مبدعة مع سياسة المؤسسة المحافظة. ص 48.	- اعتبار الفلسفة ممارسة أيديولوجية أو سياسية. ص 165. - الفلسفة المدرسية تقع ضحية انحرافات مهنية ومؤسسية بسبب انخراطها ضمن سياسة المؤسسة ونماذجها القيمية والسلوكية والأيديولوجية. ص 212. - تصورات تكنولوجية مستندة إلى أنموذج ضيق للتنمية والتحديث. ص 217. - التدجين الأيديولوجي. ص 29. - أدلجة مضمون الفلسفة المدرسية. ص 47. - التحيز الأيديولوجي. ص 174.	- منذ البداية يقحم التلميذ في عالم من المتاهات والتساؤلات المقلقة والتلميذ الذي كان ينتظر من دراسة المادة توقعات وانتظارات إيجابية، غالبًا ما يصاب بالخيبة والإحباط. ص 56. - ما يشاع عن الفلسفة مخيف ومنفر منها. ص 148. - أداة بيداغوجية ومعرفية غير محفزة للتلميذ. ص 171.	- حضور بعض التصورات الرافضة للفلسفة باعتبارها «مدعاة للشرك والإلحاد وتتنافى مع المعتقد الإسلامي». ص 165. - فشل الدمج الحقيقي بين الفكر الإسلامي والفلسفة. ص 174 وص 198. - تهميش الخطاب الفلسفي المدرسي للبعد الاجتماعي - التاريخي للمادة المعرفية التي يروجها. ص 125. - انفصام بين الثقافة المدرسية والواقع القائم. ص 171.

	والاجتماعية الموضوعة رسمياً لتدريس الفلسفة، والكتاب المدرسي. ص 93.				
مركز دراسات الوحدة العربية: الفلسفة العربية المعاصرة مواقف ودراسات صلاح قنصوة دور المنهج العلمي في النقد الفلسفي العربي (1988)			- أزمة الفلسفة العربية المعاصرة هي أزمة طغيان الفكر التوفيقي. ص 44. - المفكر العربي يعيش حالة انفصام بين الانبهار بالماضي والانبهار بالحاضر. ص 85.		- إن الثقافة العربية من حيث هي ثقافة جواب أكثر مما هي ثقافة سؤال، ومن حيث هي ثقافة نص ورؤية جاهزة للكون والإنسان أكثر مما هي ثقافة قلق وبحث... قد شكلت سبباً رئيساً في فهم حال التراجع الفلسفي. ص 44.
سمير جوهاري: واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بالجزائر (دراسة وصفية تحليلية تقويمية) (2011)	- ضعف الاستعدادت اللغوية للتلاميذ صرفاً وتعبيراً. ص 20. - ضعف مكتسبات التلاميذ من المعارف العلمية كماً وكيفاً. ص 21. - جهل التلاميذ بأمهات الكتب الفلسفية (غياب المطالعة). ص 21. - صعوبات متعلقة بطبيعة المادة: الغموض، التجريد، وتعدد الآراء والمذاهب. ص 20. - صعوبات تتعلق بالمدرس. ص 20.	- جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يجدّ في ميادين البحث الفلسفي أو عدم وظيفتها. ص 20.			

	- اعتماد الطريقة التقليدية: الإلقاء، الحفظ والتخزين. ص 14. - صعوبات وتعقد عملية تقويم اختبارات التلاميذ. ص 18.				
بن ميسي زبيدة وخزار وسيلة: صعوبات تدريس الفلسفة للشعب العلمية وسبل تجاوزها (2011)	- النظر إلى الفلسفة بروح علموية متعالية تخرجها من دائرة المعرفة وتصفها بـ «اللاجدوى» وتصف تعلّمها بأنه «مضيعة للوقت». ص 2. - صعوبات استيعاب المضمون المعرفي من قبل تلاميذ الشُعَب العلمية. ص 8. - محدودية القدرات المعرفية للتلاميذ. ص 8. - طريقة التلقين. ص 9. - كثافة البرامج وبعدها عن الواقع المعيش للتلميذ. ص 11.			- لا تجد الفلسفة مكانًا لها في وعي ووجدان تلاميذ الشُعَب العلمية. ص 2. - التأثير النفسي والذهني السلبي للأحكام المسبقة حول الفلسفة. ص 2. - التعامل النفعي البراغماتي مع المادة. ص 2. - حصة الفلسفة واقع مؤلم يضطر إليه التلميذ اضطرارًا. ص 2. - نفور ولامبالاة تجاه المادة ورفضهم إياها. ص 8. - المطالبة بإلغاء المادة يكشف عن ضغط نفسي ومعاناة نفسية عميقة. ص 16-17.	
الفصل الثالث والعشرون الزاوي بغورة: «الخطاب الفلسفي في الجزائر: الممارسات والإشكاليات. تشخيص	- التأطير يكاد ينعدم في الثانوي ولا وجود له على مستوى الجامعة. ص 380.	- لا تضبط المؤسسة الجامعية مقاييس دقيقة وملزمة للتدريس الذي ظل يخضع لـ «حرية» الأساتذة. ص 386.	- غياب وتغييب للفلسفة عن الشأن العام على الرغم من خطورة القضايا المطروحة على المجتمع الجزائري ومستقبله. ص 377.	- توجيه الطلبة إلى اختصاص الفلسفة لا يخضع أساسًا إلى العلامة والرغبة. ص 391. - حضور كبير للاقتناع الأيديولوجي	- العائق اللغوي وانعدام الجو الثقافي والفكري، بخاصة بعد اضطرابات التسعينيات. ص 393. - سيطرة الثقافة الدينية السلفية المسفّهة الفلسفة

أولي». ورد ضمن: مركز دراسات الوحدة العربية والجمعية الفلسفية المصرية حسن حنفي وآخرون: الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام (2002)	– تلاميذ عبارة عن أجهزة آلية لتخزين المعلومات واسترجاعها عند الطلب. ص 381. – غلبة المعارف العامة على المعرفة الفلسفية. ص 381. – كتب مدرسية تشكو خللًا كبيرًا وسطحية وتبسيطًا واختزالية. ص 382. – انغلاق وعزلة مادة الفلسفة عما يجري من تطورات في العالم. ص 382. – طلاق شبه كلي وقطيعة بين التكوين الجامعي والتكوين الثانوي. ص 386. – تزايد فجائي لعدد الطلبة مع محدودية القدرة على تأطيرهم. ص 392. – غلبة المرجع على المصدر والتلقين على التفكير. ص 408.	– نظام تقييم وامتحانات متساهل جدًا. ص 391. – ضعف مستوى طلبة الآداب بخاصة وهم يمثلون المصدر الأول لمن سيختص في الفلسفة. ص 391. – نوعية الطلبة التي يسمح نظام التوجيه بتوجهها إلى اختصاص الفلسفة. ص 391. – غياب شبه كلي للمناخ العلمي للبحث. ص 392. – غلبة المحيط على المؤسسة نتيجة ضعف المؤسسة التربوية والجامعية. ص 406. – تغلب على الخطاب الفلسفي للمؤسسة الفلسفية النظرة السلفية والشكلية والوظائف السياسية الأيديولوجية. ص 408	– تعريب وجزأرة وأسلمة للفلسفة بصفة قسرية. ص 378. – كتب مدرسية تغلب عليها السلفية. ص 382. – غلبة السياسي على العلمي في التخطيط أو التوجيه أو الإصلاح والتعديل. وهيمنة القرار السياسي على المعيار العلمي والتربوي. ص 406. – مناخ الرعب والخوف والالتباس والقمع والكبت المصادر للنقد والتساؤل وإعمال العقل. ص 407. – سياسة الجزأرة وديمقراطية التعليم أعطت الغلبة للكم على حساب الكيف والنوع. ص 407.	والالتزام السياسي. ص 393. – النظرة السلفية السائدة حول الفلسفة. ص 395. – تظاهرات في الشوارع تطالب بإلغاء تدريس الفلسفة في المنظومة التربوية و«منع الكلام عن العوام». ص 394. – الخوف من الانتساب الصريح لهذا التيار الفلسفي أو ذاك وهذا نتيجة للمناخ المعادي للاختلاف في وسط تغلب عليه الثقافة الدينية العامة والسلفية الشكلية. ص 395.	وفعل التفلسف في الغالب. ص 393. – مناهضة المحيط الاجتماعي للفعل الفلسفي «كفى فلسفة»، «لا داعي للفلسفة»... الفلسفة شبهة يجب التبرؤ منها وعدو يجب التخلص منه. ص 406. – غلبة الثقافي والفكري والأيديولوجي والسياسي على الفلسفي والعلمي. ص 408.

سعيد إسماعيل علي: تدريس المواد الفلسفية الفصل السادس: مشكلات تدريس المواد الفلسفية (1972)	– الطبيعة الخلافية للمسائل الفلسفية. ص 237. – التجريد والغموض الذي يسم مسائل البرنامج مما يجعلها غريبة عن واقع المتعلمين. ص 244 وص 266. – ضيق الوقت المخصص لتدريس الفلسفة. ص 249. – خلو الميدان العلمي التربوي من دراسات في طرق تدريس المواد الفلسفية. ص 261. – نقص الإعداد العلمي لبعض قطاعات معلمي الفلسفة. ص 265.		– تدريس المشكلات الفلسفية من طريق دراسة المذاهب والمدارس وقابلية ذلك للتوظيف الأيديولوجي. ص 239.	– وقف عدم التقبل والرفض لدى جماهير الناس عمومًا والطلاب خصوصًا. ص 254.	
سعيد توفيق: غياب الفلسفة... غياب بنية الثقافة: الحالة المصرية أنموذجًا (2007)	– التعود على الحفظ والتلقين المعطل لتعلم التفلسف. ص 83. – مقررات فلسفية تقليدية ومكررة. – تغييب المشكلات الأخلاقية التطبيقية ذات		– من أسباب أزمة الوضع الراهن للفلسفة غياب حرية الفكر. ص 74. – تحول الدين إلى أيديولوجيا قمعية لحرية الفكر. ص 76. – الصراع العلماني الأصولي والوقوع في أسر الثنائيات التقليدية الحائلة دون طرح الأسئلة الفلسفية الحقيقية. ص		– تراجع الدور الفلسفي وأصبح مهمشًا في بنية الثقافة المصرية. ص 70. – تهميش التيار الديني المستنير الذي يسعى إلى تأويل وعقلنة الدين. ص 75. – غياب الفلسفة عن المشهد الثقافي. ص 77. – تثمين قيم العلم والتصنيع على حساب التنظير والتجريد. ص 83.

	الارتباط الوثيق بالواقع المعيش. ص 90.		.96		
Ibrahim Madkour: L'enseignement de la philosophie en Egypte. In: L'enseignement de la philosophie, une enquête internationale de l'UNESCO (1953)	- طرق تقليدية تقوم على الدروس النظرية والحفظ في الغالب. ص 59. - في البداية، محدودية إطار التدريس المختص. ص 59. - لاإجبارية المادة في بعض الشُعَب. ص 60. - محدودية الآفاق التشغيلية لخريجي الفلسفة. ص 65. - محدودية تملك الطلبة للغات الأجنبية. ص 66.	- استقلال الفلسفة كاختصاص متميز عن علم النفس والتربية المدنية جاء متأخراً 1937. ص 58. - نقص في المكتبات والكتب العربية المختصة. ص 59.			- تأثر تعليم الفلسفة بمصر بالتجربة الفرنسية بخاصة، لغة ومنهجاً. ص 63. - مؤسسة الأزهر والتعليم الديني التقليدي الموازي وما يثيره من تداخل وتناقض مع الثانويات أحياناً. ص 65. - التوتر أحياناً بين الدين والفلسفة. ص 71.
Meritt H. Moore: L'enseignement de la philosophie aux Etats-Unis d'Amérique: Tableau d'ensemble In: L'enseignement de la philosophie, une enquête internationale de l'UNESCO (1953)	- لا إجبارية الفلسفة بالمعاهد التقنية والمهنية. ص 76. - محدودية آفاق التشغيل أمام متخرجي الفلسفة. ص 76. - تنامي عدد طلبة الفلسفة الذين يغيرون اختصاصهم ويتجهون إلى الإدارة العمومية.	- غياب مادة الفلسفة كاختصاص مستقل وقائم الذات عن مؤسسات التعليم الثانوي عدا بعض الاستثناءات ضمن المؤسسات الخاصة ولكنها تحضر من خلال مواد أخرى. ص 75.	- برامج في حل من التقاطب الأيديولوجي على الطريقة الأوروبية وذلك من خلال التشبث بطابعه العام على الرغم من وجود توتر بين الوضعية والطوماوية اللذين يعترف كل منهما بالآخر. ص 99.	- تراجع أهمية الفلسفة بسبب توجه التعليم الأميركي نحو التركيز على التكوين التقني والمهني وإعطائه الأولوية على حساب الثقافة العامة. وهيمنة قيم النجاعة والمردودية والبراغماتية. ص 76 وص 82.	- التعليم الفلسفي في معناه الدقيق بقي بعيداً وغريباً عن مشاكل الحاضر وبعيداً من الاهتمام بالتقاليد والمثل الثقافية التي باتت مهددة. ص 105. - تعدد في النظر لعلاقة الفلسفة بالدين بين من يقر تكاملهما (البروتستانت) ومن يقر تعارضهما (الكاثوليك والإبوسكوبال) الذين لا يرون إمكان فلسفة خارج الدين. ص 108.

	ص 98.				
Moufida GOUCHA (Sous la dir.): La philosophie une .école de la liberté Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: Etat des lieux et regards pour l'avenir. UNESCO .2007, France (2007)	– استبدال مادة الفلسفة بمواد أخرى مثل: التربية على المواطنة أو التربية الدينية أو التربية الأخلاقية. ص 48. – إطار تدريس بالثانوي هش. ص 49. – محدودية تكوين إطار التدريس. ص 49. – تولي غير المختصين لتدريس الفلسفة. ص 51. – ضعف العلاقة بين التعليم الثانوي، البحث والجامعة. ص 49. – لا إجبارية المادة أحيانًا. ص 55. – ضعف التكوين الديداكتيكي. ص 65.	– غياب الفلسفة كمادة إجبارية في التعليم الثانوي كما هو الحال في البلدان الأنغلوساكسونية. ص 77.	– البراديغم الدوغمائي – الأيديولوجي. ص 84.	– هيمنة القيم البراغماتية التي أفرزت اتجاها عامًا نحو تثمين المواد العلمية والتقنية على حساب العلوم الإنسانية والفلسفة. ص 48. – صعوبة إقامة معادلة بين تعليم الأخلاق الدينية والتعليم اللائكي. ص 51. – تمزق وتناقض يحكم علاقة بعض المواد ببعضها (خاصة الفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية). ص 55.	– التحدي الذي تطرحه علاقة تدريس الفلسفة بالتقاليد الثقافية المحلية السائدة. ص 49. – اعتبار الفلسفة مادة دخيلة وغربية. ص 52. – رفض بعض الجماعات الدينية لتعليم الفلسفة. ص 52. – توتر العلاقة بين الثقافات التقليدية وتعليم الفلسفة بالمعاهد. ص 52. – علاقة متوترة في بعض الدول مثل بلجيكا بين الدين والتربية الأخلاقية والفلسفة. ص 53.
فادي بدر وفيرنا		– هيكلة جديدة	– استقالة الفلاسفة	– غلبة الطابع	– عدم ملاءمة

الحمصي: مشاكل تدريس الفلسفة بين تاريخها وكفاياتها (2008)	- تراجع مستوى التلاميذ. ص 4. - غموض وتناقض النصوص الفلسفية في الكتاب المدرسي. ص 5. - أنظمة تقويم درامية في حاجة إلى مراجعة. ص 6. - لغة تدريس ذاتية مجردة ويصعب ترجمتها. ص 7. - نقص الكتب والمكتبات. ص 7. - منهجية التلقين التي لا ترغب المتعلم. ص 8-9. - تردد وتوتر درس الفلسفة بين الفلسفة كمبحث حر والتفلسف كبيداغوجيا. ص 14 و17.	تدرج الفلسفة ضمن مادة «فلسفة وحضارات» بما يهدد استقلاليتها كمادة تعليمية قائمة بذاتها. ص 9.	عن الواقع وتحولهم إلى حراس أنظمة. ص 5. - إفراغ البرامج من محتواها بحجة ضرورة ملاءمتها مع الوضع العالمي. ص 8. - اعتبارها خطرًا يهدد أركان النظام القائم فتقابل بالمنع و المحاصرة. ص 17.	التكنولوجي التقني المثمن لمعايير المردودية. ص 4. - الإعراض عن الفلسفة لأنها غريبة عن واقعنا. ص 5. - مادة تزرع الإرهاق الفكري والتذبذب واللاجدوى. ص 5. - خيبة أمل لعدم القدرة على اكتساب معلومات وفقدان الثقة كما هو الحال مع المواد العلمية. ص 5. - عزوف المتعلمين عن الاهتمام بالفلسفة والسخرية منها ومهاجمتها. ص 8.	الإبداعات الفلسفية للبيئة الثقافية المحلية. ص 4. - التبعية البيداغوجية والثقافية. ص 17-18.
Enseignement de la philosophie dans la région arabe UNESCO. 2009. France. (2009)	- البرامج التقليدية للفلسفة عاجزة عن مواكبة تحديات العولمة ومستجداتها. ص 24.	- طمس خصوصية الفلسفة كمادة دراسية مستقلة بذاتها من خلال الخلط بينها وبين التربية الوطنية والدينية. ص 23.	- صورة الفلسفة مشحونة سياسيًا وأيديولوجيًا (أدخلها المستعمر وتتكلم لغته). ص 27. - الارتباطات	- تراجع قيمتها بفعل هيمنة قيم الجودة والنجاعة واقتصاد السوق. ص 22-23. - وهو ما يؤدي إلى عدم تشجيع التلاميذ	- شرعيتها هشة قياسًا إلى المواد العلمية والتقنية فتكون الضحية الأولى كلما اقتضى الأمر. ص 22. - مشكلات تدريس الفلسفة في علاقة باللغة

	- تقليدية الطرق القائمة على التلقين. ص 25. - نقص في عدد أساتذة الفلسفة أو نقص في تأهيلهم لتدريسها. ص 25.	- عدم تخصيص الوقت الكافي لتدريسها. ص 23. - عدم تعميم تدريسها أو اعتبارها مادة إختيارية. مكانتها الهشة قياساً إلى بقية المواد العلمية. ص 23.	الاستعمارية للمادة من جهة تاريخها خاصة. ص 27.	وتحفيزهم على تحملها واللامبالاة تجاهها وتهميشها. ص 25. - حالة حيرة وقلق أمام مادة مجردة. ص 25. - تعليم ديني مناقض أو على حسابها أحياناً. ص 27.	الوطنية وبالتعريب. ص 31. - عوائق سوسيوثقافية تحول دون ممارسة التفلسف. ص 30.
ATTOLODÉ Louis Roi Boniface: Obstacles institutionnels et culturels de l'enseignement de la philosophieau .Sénégal (2006)	- الازدواجية اللغوية. ونقص في تملك اللغة. ص 2. - برامج غير دقيقة. ص 3. - خفض الضارب. ص 5. - تراجع مكانة المادة على الرغم من محافظتها على أهميتها في مقاييس التوجيه. ص 5. - صعوبة تعدي التلميذ من الأدب إلى الفلسفة. ص 6. - أنظمة الاختبار والتقويم. ص 6. - نقص في إطار التدريس عدداً وتكويناً. ص 7.	- تدخل في الشأن الفلسفي من خارج إطار التدريس (هاجس الأفرقة باعتباره أولاً وبالذات هاجساً للسلطات العامة). ص 3. - مؤسسات غير فاعلة مثل الهيئة الوطنية للفلسفة ومحدودية التنسيق مع التفقدية العامة للتعليم. ص 4. - يتضح ذلك من خلال الطابع المتناقض للإصلاحات. ص 6.			- يمثل تعليم الفلسفة إرثاً استعمارياً. ص 2. - تبعية للأنموذج الفرنسي على حساب بعض الخصوصيات المحلية بخاصة من جهة البرامج. ص 2. - ثقافة المجتمع ككل (علاقة خاطئة مع القيم ومع التدين). ص 2. - محدودية الزاد الثقافي للتلميذ نظراً إلى محدودية المطالعة. ص 2.
سعيد توفيق محنة الفلسفة وأزمة	- غيابها كلياً في التعليم	- تهميش وتغييب لمكانة الفلسفة في ذاتها	- يتم استبعاد الفلسفة بقرارات رسمية	- الفلسفة أشبه بالمرأة المتحررة التي يخشى	- مواقف مسبقة، رافضة ومتضننة على الفائدة من

العلوم الإنسانية. حالة الجامعات الخليجية أنموذجا. (2007)	الثانوي في الكثير من الدول الخليجية. ص 130.	ولدورها. ص 100.	سيادية أو يسمح لها أحيانًا بحضور هامشي شكلي. ص 103. – اعتبار الفلسفة معارضة للدين. ص 103.	منها على إفساد أخلاق الشباب وعقولهم بإغوائهم وتحريضهم على الشك في معتقداتهم وقيمهم. ص 102. – ضعف جاذبية الدراسة الفلسفية. ص 105. – الرفض والعداء للفلسفة باعتبارها كفرًا. ص 106.	الفلسفة زمن العلم والتكنولوجيا. – الصورة المشوهة للفلسفة والمؤدية إلى نبذها. ص 102.
الشريف طوطاو: واقع تدريس الفلسفة بين التعليم الثانوي والتعليم العالي (الجزائر) (2011)	– طريقة العرض والإلقاء والإملاء. ص 16. – ضعف ضارب المادة في الشُّعَب العلمية وما يفرزه من لامبالاة. ص 12. – صعوبة العمل وفق مقاربة الكفاءات لاكتظاظ الأقسام وكثافة البرنامج وضعف مستوى التلاميذ. ص 10. – عجز قدماء الأساتذة عن التحرر من طرقهم التقليدية. ص 11.	– وجود هوة بين الرؤى النظرية والممارسات التطبيقية. ص 4. – عدم توافق التكوين الجامعي مع واقع تدريس الفلسفة في الثانوي من حيث البرامج والطرائق والأهداف. ص 15.	– حضور الأيديولوجي في اختيار البرامج في الجامعة. ص 15.	– غياب الإرادة والرغبة في تعلم الفلسفة بخاصة لدى تلاميذ الشُّعَب العلمية. ص 18. – كثافة البرنامج وعدم تناسبه مع الحجم الساعي وما يتسبب فيه من ضغط إنهاء البرنامج بالنسبة إلى الأقسام النهائية خاصة. ص 6.	– إفلاس برامج الفلسفة في التعليم العالي بما جعل المجتمع الجزائري يفقد توازنه مع التحولات الجديدة التي واجهته اقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا. ص 15. – تغييب مقاربة الكفايات لخصوصية الواقع الجزائري بسبب أصلها الغربي. ص 11 وص 18.

بالاطلاع على هذا الجدول الأخير، ومن خلال مقارنته بالجدول السابق، يمكن أن نستنتج ما يأتي:

– يكشف هذا الجدول المصنف عن المشاكل والصعوبات نفسها تقريبًا بين مختلف الدول الممثلة ضمن هذه العينة. فكأنما هناك واقع فلسفي عالمي مأزوم يتأكد بخاصة من خلال هيمنة متزايدة للأنموذج البراغماتي القائم على تثمين قيم المردودية والنجاعة المادية وما يفرزه من تفضيل للاختصاصات التعليمية التقنية والعلمية على حساب الفلسفة والآداب والعلوم الإنسانية.

- هناك مشكلات مشتركة، بخاصة في الوطن العربي عامة وفي المغرب العربي على وجه الخصوص.

- هناك قواسم مشتركة في مستوى تاريخ تدريس مادة الفلسفة ومساره وصعوباته بين الدول التي استهدفت بالاستعمار من الدولة المستعمرة نفسها.

- قليلًا ما يقع الانتباه إلى الصعوبات كلها في الوقت ذاته، إذ عادةً ما يقع التركيز على بعضٍ منها فحسب.

- على الرغم من حضور المشكلات الثقافية والقيمية المعطلة لتدريس الفلسفة عربيًّا وأفريقيًّا وغربيًّا، إلا أنها لا تأخذ المعنى نفسه هنا وهناك.

- إن التمزق بين من يعتبر تعليم الفلسفة ونشر التفكير الفلسفي شرط الحداثة ومدخلها الثقافي والذهني وآخر يعتبرها أسَّ الزندقة والكفر والسفه والفساد، وجه بارز من وجوه «أزمة» الفلسفة.

(6) استنتاج عام

مما سبق، يتضح لنا أن الخلفية الثقافية والوجدانية للمسألة قلَّما وقع الانتباه لها. ونعني بالخلفية الثقافية والوجدانية لأزمة تدريس الفلسفة: المناخ الذهني والمناخ النفسي المعادي للفلسفة وللفلاسفة والذي يتبلور من خلال قائمة طويلة من التهم والسباب والتعبيرات النقسية والوجدانية السلبية[155] وحتى في صورة الإشارة إلى بعض المظاهر النفسية والوجدانية والثقافية للأزمة، فإن تلك الإشارة تظل سطحية وغير مدركة بنية هذه العوائق المركبة وطبيعة العلاقة الجدلية التي تحكم أبعادها الثقافية والقيمية والوجدانية والنفسية، أي أنها لا تحدد لنا بدقة كيفية تمفصل هذه الأبعاد في ما بينها وآليات اشتغالها الواعية واللاواعية، وهو ما سنحاول القيام به.

إجمالًا، يمكن أن ندعي وجود نوع من الإجماع يفيد بأن تدريس الفلسفة يشهد أزمة، إلا أنه عند التشخيص والبحث عن الأسباب، قلَّما تقع الإشارة إلى السبب الثقافي والخلفية النفسية - الوجدانية للأزمة إشارة واضحةً دقيقة. وفي صورة القيام بذلك، فإنه عادة ما يأخذ شكلًا سطحيًّا لا يفي السياق الثقافي والوجداني حقيقته الفعلية. كأن يقع الاكتفاء بالإشارة إلى «المناخ الثقافي المعادي» القائم على مقولات التكفير والانغلاق والتسلط... من دون ربط ذلك بسيرورات التفاعل الوجداني - المعرفي. وربما لهذا العجز بالذات تواصلت أزمة الفلسفة من اللحظة الكندية إلى يومنا هذا.

سابعًا: أزمة الفلسفة تمثُّلًا

ثمة وجه آخر لأزمة الفلسفة في المجتمع العربي المعاصر يمكن التعرف إلى أهم ملامحه من خلال الوقوف على قراءة بعض المفكرين العرب للمشهد الفلسفي العربي الراهن تعليمًا وتعلُّمًا، تأليفًا ونشرًا، مادة دراسية وقطاعًا من قطاعات الثقافة. وفي هذا المستوى، فإن الحديث عن أزمة الفلسفة لا بد من أن يتنزل ضمن الحديث عن مشاريع النهوض والتحديث والتنوير وإشكالية العقلانية في الفكر العربي. ولعل أبرز الأمثلة

التي يمكن ذكرها في هذا المجال، مشاريع نقد العقل العربي كما تبلورت مع محمد عابد الجابري[156] ومحمد أركون[157] وحسن حنفي[158]، وطه عبد الرحمن[159]، وجورج طرابيشي[160] ...إلخ. فكيف تم تمثُّل أزمة الفلسفة من جهة هذه العينة من الرموز الفكرية العربية المعاصرة؟ كيف شخَّصوا الأزمة؟ ما حظ العوامل الثقافية في فهمهم هذه الأزمة؟ وأي دور خُصَّت به الجوانب الوجدانية في تفسيراتهم إياها؟ لن نقوم هنا بتحليل نقدي لهذه المواقف، ولا بتقديم تقويم لها، وإنما حسبنا أن نتتبع مدى حضور الجوانب الثقافية-النفسية في تشخيصها الأزمة وأن نتلمس المعنى الذي كانت قد أعطتها إياه.

لا شك في أن أزمة تعليم الفلسفة إنما هي في الأصل من أزمة الفلسفة ذاتها، وأن أزمة الفلسفة من أزمة الثقافة، ولذا علينا ترصد الثقافة السائدة وما تحمله من تمثُّلات تجاه الفلسفة والتفلسف حتى نفهم هذه الأزمة بمستوييها. إن المرور من دراسة أزمة تعليم مادة الفلسفة في الثانوي باعتبارها واقعًا، إلى تناولها باعتبارها تمثُّلا ذهنيًّا وتصورًا، يقتضي منا تطويع المنهج في اتجاه يمكننا من استخراج هذه التمثُّلات وتصنيفها وتحليلها. وللقيام بذلك عمدنا إلى بناء مدونة من النصوص المكونة من أهم ما كتبه الجابري، وطه عبد الرحمن، وأركون، وزيعور، وتيزيني، ونصار، وطرابيشي، وحنفي، وزكرياء، والمرزوقي... في المجال. ثم قمنا في مرحلة ثانية بتبويبها وتكثيفها ضمن جدول منظم لها. فكيف وقع تمثُّل هذه الأزمة؟ لقد عرفت العقود الثلاثة الماضية من الثقافة العربية المعاصرة ظهور الكثير من الدراسات وانعقاد الكثير من المؤتمرات والملتقيات لتقويم واقع الفلسفة العربية. والمتأمل في ما صدر عن هذا الحراك الفكري من بيانات وتوصيات وكتابات، يلاحظ:

- إجماع أغلبها على وجود أزمة.

- شدة اختلافها في تشخيص الأزمة وفهمها.

في الواقع أخذت أزمة الفلسفة أسماء كثيرة: فهناك من تحدث عن «مشكلات»، ومنهم من بدت له مجرد «صعوبات»، ومنهم من اعتبرها «سوء تفلسف»، أما الجابري فيتحدث عن «أزمة إبداع» وعن «أزمة بنيوية» تمس من الفكر العربي بناه وآليات اشتغاله (أي جملة المبادئ والمفاهيم والآليات المنتجة المعرفة والأفكار) ومحتوياته (الأيديولوجية بالمعنى الواسع لكلمة أيديولوجيا) في الآن عينه. ويعرفها على النحو الآتي: «إذا فهمنا الأزمة على أنها حالة من التوقف والتدهور تصيب كائنًا ما، ماديًّا كان أو فكريًّا، أصبح معنى «أزمة الإبداع»: «حالة من التوقف والتدهور على صعيد الجدة والأصالة، أعني حالة من التكرار والاجترار الرديئين[161]. ومن جهتنا، ومن دون السقوط في ضرب من المازوشية السوداوية المجلدة الذات، نعتبر أن الأمر يتجاوز مجرد الصعوبات أو المشكلات، لأن المستهدف ليس كيفيات الفلسفة وتطبيقاتها (تعليمها، مقرراتها، كتبها المدرسية، خريجيها، ضاربها، طرائق تدريسها...)، وإنما كينونتها، جوهرها، وجودها واسمها ذاته. نقر بذلك منبهين إلى أن الوعي بالأزمة يظل دائمًا مؤشرًا إيجابيًّا وشرطًا للتجاوز. إن إقرار أزمة الفلسفة دليل على وجودها.

تتسم أزمة الفلسفة بسمتين رئيستين:

- العمق، لأنها سمة بنيوية تصيب من الفكر والعقل والثقافة العربية مضمونها وآلتها في آن واحد.

- الشمول، لأنها سمة لا تتعلق بمجرد مشكلات ديداكتيكية لمادة دراسية، بقدر ما تمثل ساحة من ساحات المعارك الحضارية الحاسمة لمشاريع النهوض والتنوير والتحديث.

لنحاول أولًا تتبع مظاهر هذه الأزمة كما وقع تمثُّلها من مجموعة من المفكرين المختصين العرب. ثم ننظر في أهم الافتراضات التي قدمت لفهم هذه الأزمة، لنستنتج أخيرًا أيّ حظ كان للثقافي في قراءة هذه الأزمة؟ وأي مكانة للوجداني داخل الثقافي؟ ولنذكّر بأننا لا نقصد المواقف في حد ذاتها، لأن مطلبنا مقصور على النظر في العوائق لاستجلاء الثقافي منها، ثم تبيُّن وجوه تفاعله مع الوجداني، إن وجد.

بعد الاطلاع على عينة النصوص المدروسة، عملنا على تكثيف المواقف التي تتضمنها تجاه الأزمة في الجدول الآتي تيسيرًا للمقارنة والاستنتاج.

الجدول (3-4)

في مواقف بعض المفكرين العرب المعاصرين تجاه أزمة الفلسفة

المفكر	الموقف من الأزمة
محمد عابد الجابري **تكوين العقل العربي** دار الطليعة، بيروت، الطبعة الثانية، 1985. **إشكاليات الفكر العربي المعاصر** مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، الطبعة الرابعة، 2000.	- أزمة العقل العربي هي أزمة بنيوية. ص 255. - الصراع بين «البيان» و«البرهان» هو المظهر الأكثر عمقًا والأبعد مدى من مظاهر «أزمة الأسس» في الثقافة العربية. ص 263. - العجز عن تحقيق قطيعة نهائية مع الهرمسية ونظامها المعرفي، نظام العقل المستقيل. ص 268. أزمة راجعة إلى تصادم وتداخل النظم المعرفية المتنافسة داخله: «البيان» مع «البرهان» من جهة، و«البرهان» مع «العرفان» من جهة ثانية، ثم «البيان» مع «العرفان» من جهة ثالثة. ص281. انتصار «العقل المستقيل» في الغزالي قد خلف جرحًا في العقل العربي ما زال نزيفه يتدفق، وبشكل ملموس، من كثير من «العقول» العربية إلى الآن؟ ص 290. - انتصار «العرفان» وتحول «البيان» إلى «عقل - عادة» و«البرهان» إلى «عادة - عقلية»... تلك هي المظاهر الرئيسية لظاهرة استقالة العقل في الثقافة العربية الإسلامية في الوسائط المثقفة، إن لم يكن في كلها تقريبًا، دع عنك الأغلبية الساحقة من الجماهير الأمية.. هل نحتاج إلى تأكيد ذلك بأمثلة؟ هل يحتاج النهار إلى دليل؟ ص 328. - هيمنة البنية القياسية، كآلية لاشتغال العقل العربي، أضحت عائقًا من عوائق الإبداع والتجديد. الفكر العربي يعاني أزمة إبداع لأنه محكوم بأنموذج/ سلف مشدود إلى عوائق ترسخت داخله وتتعلق أساسًا بنوع الآلية الذهنية المنتجة له. ص 56. - إنها أزمة ثقافة ارتبطت منذ بداية تشكلها بالسياسة. فكانت السياسة فيها، لا العلم، هي العنصر المحرك، ما جعلها تخضع باستمرار لتقلبات السياسة وتتأثر بنجاحاتها وإخفاقاتها وتنحط بانحطاطها. ص 61.

محمد أركون **الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد،** ترجمة وتعليق هاشم صالح، دار الساقي، الطبعة الثانية، 1992.	– انتصار الغزالي صاحب **تهافت الفلاسفة** على ابن رشد صاحب **تهافت التهافت** يعود إلى أسباب بنيوية عميقة ينبغي البحث عنها في الأطر الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وتحولاتها. فضعف العالم الإسلامي نتيجة تحول الخطوط التجارية عنه، وانهيار طبقة البرجوازية التجارية في بغداد والعواصم الأخرى قد أدى إلى انهيار دعامة الحضارة العقلية والثقافية. ص 213. – ثمة شروط اجتماعية وراء فشل ابن رشد في الجبهة الإسلامية ونجاحه في الجبهة الغربية المسيحية. ص 149. – هناك عوامل اجتماعية وأيديولوجية وثقافية أدت إلى انتصار التكرار «الأرثوذكسي» وإلى توقف الاجتهاد وهيمنة التقليد. ص 150. – لا يمكن تاريخ الفكر أن ينفصل عن التاريخ الاجتماعي. ص 150.
ناصيف نصار «حول غياب الحوار الفلسفي في ثقافتنا»، مجلة **العربي**، العدد 550، أيلول/ سبتمبر، 2004.	– فالمشكلة الأصلية إذًا هي مشكلة البحث الفلسفي ومكانته في ثقافتنا. – الانكفاء على الاعتقاد القائل إن تراثنا الديني يتضمن حلولًا لكل المشكلات المعاصرة، يمنع العقل الفلسفي من التحرك باستقلالية وحرية في مجالات البحث المتنامي في ميادين الكون والحياة والعمل بحسب متطلبات عصرنا ومكتسبات الحضارة. ومتى منع العقل، ولا سيما العقل الفلسفي، من التحرك باستقلالية وحرية لمواجهة المشكلات وحلها، فإن المشكلات تتفاقم وتقضي علينا بدلًا من أن نقضي عليها.
علي زيعور **التحليل النفسي للذات العربية، أنماطها السلوكية والأسطورية** دار الطليعة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1987.	– ذاك بعض ما يفسر اهتمامنا بنقد حر، غير مقيد بأسبقيات، أي بنقد هو فلسفي ومستقل عن التدين ولأنماط السلوك والتفكير المنمطة المحكومة بتجارب لاواعية ينبوعية أطلقنا على مجموعتها اسم «اللاوعي الثقافي». ص 6. – النقد دليل على وجود أزمة وعلى الوعي بالتوتر وبالتخلخل. ص 7. – التحليل النفسي يستكشف اللاوعي في الأنثروبولوجيا أيضًا. ص 231. – درسنا التصورات والأمثال والمعتقدات الشعبية التي اعتبرناها نبع الأنماط الأساسية في السلوك والتفكير ومن ثمة أصل الانجراحات والاضطرابات في الصحة راهنًا. ص 231. – شعور بالدونية، فتور، سلبية، عدوانية، نكوص إلى القديم احتماء بالحلول المسبقة... وكلها إواليات تكشف عن تصلب في المواقف وصعوبة في إقامة التوافق مع المستجدات والمتغيرات. وذاك هو المرض النفسي أو ذاك هو عصاب الذات العربية الذي لاحقناه. ص 232. – شددنا على قيمة العوامل الثقافية والأخلاقية والوجدانية التي تحافظ على الدينامية للذات وتقدر على تقديم العلاج إلى جانب ما يقدمه أيضًا العقلي والعملي. ص23.
طه عبد الرحمن **فقه الفلسفة 2. القول الفلسفي، كتاب المفهوم والتأثيل**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1999.	– القول الفلسفي العربي مستغرق في التقليد ورازح تحت رق الاتباع حتى ضاقت سبل القول والفكر. ص 11. – التقليد ذهب بالفلسفة العربية كلها. ص 14. – نعاني من كسل العقل وشلل الإرادة حتى انمحى أمام غيره حتى كأنه شبحه الذي لا

الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.	يفارقه وما يدعيه من الانخراط في الحداثة إن هو إلا آية في التقليد والقدامة. ص 12. – سوء التفلسف. ص 12. – لم يقترن شيء في الفكر الإسلامي العربي بالترجمة اقتران الفلسفة بها حتى لا فلسفة معترف بها بيننا بغير ترجمة. ص 19.
فؤاد زكرياء، «الفلسفة والدين في المجتمع العربي المعاصر» ورد في: **الفلسفة في الوطن العربي المعاصر**، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، 1987.	– إلى جانب عدم التكافؤ الذي يسم علاقة الفلسفة بالدين، فإن المرحلة الراهنة من هذه العلاقة توسم بسمة أخرى لا ينبغي أن يتجاهلها أي باحث نزيه في الموضوع، وأعني بها عنصر الخوف، فقد تدهور مستوى التسامح وهبط الخط البياني لحرية الفكر في الآونة الأخيرة هبوطًا كبيرًا حادًّا. ص 46. – التسلط السياسي والاستبداد في الحكم انعكس على الفكر في صورة خضوع متزايد للسلطة العقلية والروحية وانكماش القدرة على النقد والمعارضة الفكرية. ص 46. – منهج العودة إلى النصوص للاستشهاد بها، يعكس داخله اتجاهًا إلى التخويف (نوع من الإرهاب). ص 46. – هناك مشكلات لا يجوز للفيلسوف أن يتناولها لأنها محرمة عليه. ص 62.
أبو يعرب المرزوقي «كيف نفهم تعثر الإبداع في الفلسفة العربية؟» ورقة قُدمت لمؤتمر: «الفلسفة في الفكر الإسلامي: قراءة معرفية ومنهجية» الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن بالتعاون مع الجامعة الأردنية ووزارة الثقافة الأردنية يومي: 29-30 تشرين الأول/ أكتوبر 2000.	– أكبر أدواء الفكر العربي الحالي وأهم معوقات الإبداع هي تحوله إلى مجرد مجال صراع بين نخبتين متطرفتين إحداهما تنفي الدين باسم الفلسفة والثانية تنفي الفلسفة باسم الدين، وكلتاهما حصرت ما تتكلم باسمه في اسمه دون جوهره، فما ظل الفكر يتصور هذين المجالين مختلفين بالجوهر وليس بالشكل، فمعنى ذلك أن أصحابه لم يجربوا معنى التفكير أصلًا. – عوائق الإبداع الواهية هي تلك التي تنتج من خللٍ منطقي في الفكر العربي الحديث، خلل قلب المشروط بجعله شرطًا ليفسر ضمور الإبداع. إما بالطغيان السياسي وإما بالطغيان الديني، لكأن كل الأمم انتظرت التحرر منهما لتصبح مبدعة. وإذا كنا لا ننكر أن هذين الطغيانين يمكن أن يعطلا الإبداع إذا كان موجودًا، فإننا يمكن أن نضرب أمثلة على دورهما في تحفيزه. ولذلك فهما مُحايدان في مسألة وجوده وعدم وجوده، بل إننا نعتبرهما معلولين لعدم الإبداع بدلًا من أن يكونا علة له. – «الأزمة هي عدم فاعلية الفهم وعطالة الفعل».
طيب تيزيني وأبو يعرب المرزوقي، **آفاق فلسفة عربية معاصرة**، دار الفكر، دمشق – ودار الفكر المعاصر، بيروت، 2001.	– أرجع الأزمة إلى طبيعة الإبيستيم الفكري العربي الذي يشكو من: – تقسيم العمل الاجتماعي على نحو يجعل من الإنتاج النظري نسقًا ذهنيًّا مستقلًّا عن الإنتاج المادي الاجتماعي لم يتحقق بالقدر الكافي، ما كان سببًا في محدودية التخصص العلمي وهيمنة الموسوعية. ص 179. – المجتمع العربي لا يرقى إلى مستوى إنتاج التعددية وهيمنة الواحدية. ص 180. – فقدان الحرية لمصلحة التكفير والتشهير والزندقة. ص 183. – غياب المؤسسات العلمية والبحثية بالعدد والفاعلية المطلوبتين. ص 185.

	– الإعلام العولمي المضاد «لا للفلسفة». ص 185.
جورج طرابيشي، **نقد نقد العقل العربي:** **العقل المستقيل في الإسلام،** الساقي، بيروت، ط1، 2004.	– الجابري يريد أن يعلق ظاهرة أفول العقلانية العربية الإسلامية على مشجب الغير. نحن نصر على أن نرى دور الذات في هذا الأفول. ص 10. – مأساة أفول العقلانية العربية الإسلامية هي مأساة داخلية، محكومة بآليات ذاتية وغير قابلة للتعليل بأي «حصان طروادة» أيديولوجي أو إبيستيمولوجي متسلل من الخارج. ص 424. – استقالة العقل في الإسلام مأساة داخلية محكومة بآليات ذاتية، يتحمل فيها العقل العربي الإسلامي مسؤولية إقالة نفسه بنفسه. ص 10.
حسن حنفي، **الفلسفة في الوطن العربي المعاصر:** **بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول،** ط 2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1987. «المفكر العربي والموقف الحضاري»، درس افتتاحي بالمعهد العالي للغات بقابس 2012، تونس.	– «مما لا شك فيه أن الفلسفة في جامعاتنا وفي حياتنا العامة في أزمة. وجوهر هذه الأزمة أننا بعد أن أنشأنا جامعاتنا الحديثة منذ أكثر من نصف قرن، وجامعاتنا القديمة موجودة منذ أكثر من ألف عام، لا نستطيع القول إن لدينا فلاسفة أو أخرجنا فلسفة.. إننا على أحسن تقدير ننتج مؤلفات تعرض لمذاهب الآخرين وشروحًا على نصوص». ص 14. – أزمة الثقافة العربية هي أزمة الوجود العربي المعاصر بالزمن حصارًا مثلثًا يتجلى من خلال: الارتهان للماضي نكوصًا وتقديسًا وترديدًا. والارتهان للحاضر انبهارًا، انسلابًا أمام الغرب واكتفاء بتقليده. وبؤس الواقع المعيش والعجز عن فهمه بسبب مصادرته إما لتراثنا وإما للتراث الغربي.

من خلال اطلاعنا على هذا الجدول الملخص، يمكن إرجاع أهم مظاهر/ أسباب الأزمة إلى ما يلي:

– استمرار الالتباس في علاقة الفلسفة بالدين.

– استمرار التوتر بين التقليد والتحديث.

– سوء التفاهم بين الفلسفة والبنية الثقافية الأهلية.

– غياب «الاستقلال الفلسفي» وتقليد الغرب، بمعنى محدودية الإبداع والاكتفاء بالشرح.

– تسييس مفرط وهيمنة الأيديولوجي على حساب الإبيستيمولوجي.

– نزعة التكفير والتشدد الفكري.

يكشف هذا الجدول المكثف لمواقف بعض المفكرين العرب المعاصرين من أزمة الفلسفة حضورًا جليًّا للعوامل الثقافية الساعية إلى تفسير الأزمة. ولكن بأي معنى يمكن أن نفهم هذا الحضور؟

نسجل حضور الثقافي أولًا من خلال مقولات: «الإبداع»، «الفكر»، «العقل»، «الدين»، «البيان»، «العرفان»، «البرهان»، «الاجتهاد»، «الأيديولوجيا»، «التراث»، «الثقافة»، «الحضارة»، «النظام المعرفي»، «العقلية»، «العقل المستقيل»، «التقليد»، «التجديد»، «الإبيستيمولوجي»...

كما يكشف لنا فحص هذه المقولات الدالة على الثقافي خلوها من المكونات الوجدانية والانفعالية

والعاطفية. وهنا، وقبل أن نعود لنتعمق في تحليل المسألة نكتفي بالتساؤل: هل يمكن هذه الحالات المعرفية أن تكون حقًّا خالية من الشحنات الوجدانية؟ أيكون الإبداع أو التقليد ممكنين أصلًا من دون شروطهما الوجدانية؟

تتعدد الأسباب المفسِّرة أزمة الفلسفة العربية وتختلف، ولكنها تتكامل، فتشخيص الأزمة بأنها حالة عطالة وعجز عن الإبداع وعن الإتيان بالجديد هو الذي يفسر هيمنة التقليد، الأمر الذي دفع بناصيف نصار إلى المناداة بـ «الاستقلال الفلسفي»، وبالجابري إلى اشتراط «الاستقلال التاريخي»، وبطه عبد الرحمن إلى إعلان «الحق العربي في الاستقلال الفلسفي»، كما نسجل هذا الاختلاف والتكامل أيضًا في مستوى التعامل مع الأسباب الداخلية والأسباب الخارجية لاستقالة العقل العربي (طرابيشي/ الجابري).

قصارى القول في هذا المقام، إن قراءة الجابري للمسألة بدت الأقرب إلى موقفنا، لأنها تمس من الأزمة عمقها الثقافي. وأعني بذلك التوتر الذي ظل يحكم علاقة البرهان بالعرفان، على أننا نتأول العرفان هنا في معناه الواسع، أي أننا لا نختزله في اسمه الغنوصي الهرمسي، فالفلسفة عندنا منذ لحظاتها التأسيسية، ظلت في بحث دائم عن شرعيتها وعن مبررات وجودها وحق إقامتها إلى جانب الدين. وليس من الضروري أن يأخذ الغنوصي المعطل التفلسف شكل التهديد الخارجي، بل يمكن أن يأتينا من الداخل أيضًا، وحينئذٍ يكون أخطر، فالثقافة تحمل من العوائق ما يجعل أحد مكوناتها في «علاقة سوء تفاهم» مع بقية المكونات. ما زالت العلاقة بين الحكمة والشريعة عندنا متوترة. وإذا لم نجد في النقل ما يعارض العقل ويناقضه، فمن أين يأتي البلاء إذًا؟ هنا تصبح المشكلة ليست في النصوص المرجعية بقدر ما هي في السياق والقراءة والتوظيف السياسي، وبالتالي علينا أن ننتبه جيدًا إلى الدور الذي يمكن أن تؤديه العوائق الثقافية بمكونيها المعرفي والوجداني.

ورد في تشخيص الجابري للأزمة أن: «النظام البرهاني في الثقافة العربية الإسلامية محكوم في طبيعته وتطوره بالصراع بين «البيان» و«العرفان»». هذه الفرضية تكتسي، من وجهة نظرنا، قيمة منهجية وبنيوية كبرى، لكننا نستغرب في الآن ذاته كيف أن هذه الصراعات كانت محض صراعات معرفية ولم تكن تغذي وتتغذى من الجوانب والرواسب الوجدانية؟ يقيم الجابري تمييزًا إبيستيمولوجيًّا بين أنظمة معرفية ثلاثة حكمت الثقافة العربية: البيان أولًا، ثم تلاه العرفان، ثم البرهان. وهذا الترتيب الزمني مخالف لواقع الأمور، فهذه الحالات المعرفية تتزامن وتتداخل في الواقع: فاللحظة البيانية، وإن سلمنا مع الجابري بأن البيان يهيمن عليها، إلا أننا لا يمكن أن نجردها من البرهان، فالفكر يسكن اللغة مثلما تسكنه. أكثر من ذلك وأهم، لا يمكن أن نجرد هذه الأنظمة المعرفية من شروطها الوجدانية، فالوجداني والانفعالي والعاطفي... كل ذلك حاضر في البيان وفي العرفان وفي البرهان، ومن دونه لا يمكن العقل أن يشتغل على الوجه المطلوب. وبناء على ما تقدم، نتساءل عن مدى وجاهة الاهتمام بالمعرفي بعيدًا من الوجداني، بخاصة في ضوء مجلوبات المعرفياء المعاصرة والعاطفياء[162]؟ وفي محاولة لتجاوز هذا الإشكال، يمكن أن نختبر الفرضية القاضية بأنه إلى جانب أنظمة المعرفة الثلاثة، يمكن أن ننظر في وجود أنظمة وجدانية ثلاثة أخرى موازية لهذه الأنظمة المعرفية وخاصة بها، أي أن يصبح للبيان وجدانه وكذا الحال للعرفان وللبرهان.

على صعيد آخر، وعلى الرغم من عمق هذا التشخيص الذي ينفذ إلى الجوانب البنيوية المؤسِّسة أزمة العقل والفكر والثقافة، إلا أن الجوانب اللاواعية من هذه الأزمة، على أهميتها، ظلت غائبة أو تكاد. وبغيابها انغلقت أهم المداخل المؤدية إلى العوائق الثقافية. على الرغم من أن بعضهم قد تحدث عن رواسب ومعاطب وقواهر ومبعدات (زيعور) ومعطلات (المرزوقي)، إلا أن استدعاء العامل الثقافي لم يتبلور عائقًا ثقافيًّا.

لئن سجلنا حضورًا بارزًا للعوامل الثقافية المفسرة للأزمة، إلا أن الجوانب الوجدانية بدورها، وإن عَزَّت، لم تكن غائبة تمامًا، فمن خلال دعوته لإنشاء «علم نفس تاريخي»، ينبهنا محمد أركون إلى أهمية اعتبار المكونات النفسية للأفكار وللأيديولوجيات، فالثقافة لا تقوم حصرًا على العقل والفكر والوعي، وإنما أيضًا، وفي الدرجة والأهمية نفسيهما، على الخيالي والهوامي واللاوعي. أما علي زيعور، فيتحدث صراحة عن مفهوم «اللاوعي الثقافي» باعتباره حقلًا معرفيًّا مستجدًّا يمكن من خلاله أن نقف على أهم الإواليات المتحكمة في الذات الثقافية العربية، وهو إذ يتفطن إلى هذا الربط المنهجي والإجرائي الممكن والمهم بين الثقافي والنفسي، فذلك لأنه مثقف تخاصصي يجمع في بحوثه بين الأنثروبولوجيا وعلم النفس والفلسفة والتحليل النفسي. وإن اللقاء بين التحليل النفسي والأنثروبولوجيا في تشخيص أزمة الفكر العربي، هو الذي يسمح لنا ببناء مفهوم «العائق الثقافي». وإذا كان علم النفس الثقافي هو الذي مكننا من التفطن إلى العوائق الثقافية، فإن العلوم الوجدانية بدورها هي التي ستنبهنا إلى أهمية المكونات الوجدانية في هذه العوائق الثقافية، فأن نتخذ موقفًا متوازنًا أو متطرفًا تجاه العقل أو الوجدان، فذلك مؤشر على سلامة حياتنا النفسية وتوازنها أو سقمها واضطرابها، فالمعرفي لا يشتغل في فراغ وجداني، وإنما ينطبع به ويتكيف. وكلما كان متوازنًا انعكس ذلك إيجابيًّا على أدائنا الذهني وطريقتنا في التفكير.

إجمالًا، يمكن أن نقر هذه المرة أيضًا وجود نوع من الإجماع يفيد بأن تدريس الفلسفة يشهد أزمة، إلا أنه عند التشخيص والبحث عن الأسباب، قلَّما تقع الإشارة إلى السبب الثقافي والخلفية النفسية - الوجدانية للأزمة إشارة واضحة دقيقة. وفي صورة القيام بذلك، فإنه عادة ما يأخذ شكلًا سطحيًّا لا يفي السياق الثقافي والوجداني حقيقته الفعلية، كأن يقع الاكتفاء مثلًا بالإشارة إلى «المناخ الثقافي المعادي» القائم على مقولات التكفير والانغلاق والتسلط من دون ربط ذلك بسيرورات التفاعل الوجداني - المعرفي. وربما لهذا العجز بالذات تواصلت أزمة الفلسفة منذ لحظتها التأسيسية (الكِنْدية) إلى يومنا هذا. ويبقى النقد الرئيسي الذي نوجهه لهذه المشاريع هو عدم تفطُّنها أو عدم اهتمامها الكافي بالجانب الوجداني في الثقافة العربية. صحيح أن الجابري وعلي زيعور قد نبَّهانا إلى الجوانب اللاشعورية من هذه الثقافة، لكن الجوانب الوجدانية من الوعي واللاوعي ظلت من دون دراسة على الرغم من فاعليتها في فهم آليات اشتغال هذه البنى الثقافية وتأثيرها في الفكر وفي السلوك.

من الديداكتيكي إلى الثقافي ومن الثقافي إلى النفسي، تلك حركات منهجية ثلاث كانت ضرورية للتفطن إلى «العوائق الثقافية» باعتبارها الأداة الإجرائية الأهم لمحاولة فهم أزمة التفلسف وتفسيرها ضمن السياق الثقافي العربي.

ختامًا يمكن أن نرجع حصيلة معالجة الأزمة بمستوييها الواقعي والتمثّلي إلى نقطتين أساسيتين:

أولًا: حاولنا في مستوى أول تتبع الأزمة وفهمها بما هي واقع. وتبين لنا كيف كانت تشخيصات الأزمة السائدة خلوًا من الإشارة إلى العوامل الثقافية.

ثانيًا: حاولنا في مستوى ثانٍ أن نتتبع الأزمة بما هي تمثل. وقد تبين لنا كيف كانت الأبعاد الثقافية حاضرة إلى حد ما. ولكن بمعنى ما.

بقي علينا أن نتولى في ما بقي من محاور، التعمّق في تحليل الأزمة من خلال تتبّع التمثّلات والاتجاهات السلبية نحو الفلسفة ودور التفاعلات المعرفية-الوجدانية في ذلك.

---

(135) في الحقيقة لا يتعلق الأمر بتونس فحسب، بل بكل الدول، فروجيه بول - دروا يرى (1995) أن اعتبار الفلسفة مادة تعليمية يتم تدريسها بالمعاهد الثانوية النظامية وفق برنامج محدد وتتوجه إلى التلاميذ كافة، لا يمثل امتدادًا أو تجديدًا لموروث ثقافي قديم بقدر ما يمثل حدثًا جديدًا، إنه «ابتكار دال على الحداثة الحالية».

(136) Moez Mediouni, «Les Philosophes de Carthage,» Rue Descartes, no. 61 (2008/3), pp. 10-15, at: https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-10.htm

(137) عبد الكريم المراق، «تاريخية برامج تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في تونس منذ سنة 1948 إلى سنة 1985»، **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**، العدد 33/ 32 (تونس 2003)؛ عبد الكريم المراق، **تدريس الفلسفة: وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي 15-16 نوفمبر 1985** (تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1989).

(138) تجدر الإشارة هنا إلى أن حضور الفلسفة كان ضعيفًا قياسًا إلى حضوره في الشعبة العصرية، ولكنه مع ذلك كان موجودًا ومستجيبًا للخصوصية الدينية لهذه الشعبة.

(139) المراق، **تدريس الفلسفة**.

(140) Fathi Triki, «Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie,» Rue Descartes, no. 61: Philosopher en Tunisie aujourd'hui (2008/3), pp. 82-94, at: DOI 10.3917/rdes.061.0082; https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-82.htm

(141) رشيد العلوي، «وضع تدريس الفلسفة في تونس»، **كوة**، 10/ 5/ 2017، شوهد في 31/ 7/ 2019، في:
http://couua.com/2017/05/10/1877/

(142) Abdelwahab Bouhdiba, «L'Arabisation de la philosophie,» Rue Descartes, no. 61 (2008/3), pp. 78-81, at: https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-78.htm

(143) صالح الحاجة وآخرون، «حوار حول تعريب الفلسفة»، **جريدة الصباح**، 21-1975/ 10/ 22.

(144) يعرض الملحق (2): أهداف تدريس الفلسفة بالثانوي إلى هذه الأهداف على نحو أكثر تفصيلًا.

(145) الملحق (1): برامج الفلسفة: السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الثانوي.

(146) المستوى الدراسي الذي يسبق مباشرة الثانوية العامة أو الباكالوريا.

(147) المستوى الأخير من المرحلة الثانوية أو الباكالوريا.

(148) Roger-Pol Droit, Philosophie et démocratie dans le monde, Federico Mayor (pref.), une enquête de l'Unesco/Inedit, 1995.

(149) Mofida Goucha, La Philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: Etat des lieux et regards pour l'avenir (Paris: Unesco, 2007).

(150) Unesco, L'Enseignement de la philosophie dans la région arabe: High-level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy in the Arab Region (Tunis, 2009), Unesco, 2007;

الفلسفة العربية المعاصرة (مواقف ودراسات): **بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1988)؛ حسن حنفي وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام: أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2002).

(151) ساعات الفلسفة كلها الموجهة إلى أقسام الثالثة والرابعة في المعهد النموذجي بقابس مثلًا، غالبـاً ما تقع برمجتها في الفترة المسائية، على الرغم من تدخل متفقد المادة. كانت الإدارة تبرر ذلك عبثًا بصعوبة برمجتها في الصباح، إما لكثافة الحصص وإما لعدم وجود القاعات. ظواهر كهذه عندما تتكرر في أماكن كثيرة لا يمكن إلا أن تعبر عن شيء ما وعن موقف ما يبرر تهميشها وازدراءها وعدم إعطائها الأهمية التي تستحق. ظواهر كهذه هي بمثابة «زلات اللسان» التي تحسب على الإدارة، والتي تخفي موقفًا سلبيًا تجاه الفلسفة يتراوح بين التهميش والعداء.

(152) لا شك في أن لهذه الأزمة أسبابًا وأبعادًا اجتماعية واقتصادية لم نتناولها على نحو مباشر، وإنما وقع تضمينها في الأبعاد الأخرى، فقد فضلنا تناول التمثلات الاجتماعية السلبية تجاه الفلسفة، مثلًا، من جهة حمولتها الثقافية والنفسية في الدرجة الأولى، وإن كنا على وعي تام بشدة تداخل هذه الأبعاد كلها في ما بينها.

(153) يُنظر الجدول الملخص (3-2).

(154) هادية العرقي، «في بعض عوائق تدريس الفلسفة: عناصر تجربة بيداغوجية: 1986-2000»، **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**، العدد 32-33 (تونس 2003).

(155) يُنظر الجدول (3-4).

(156) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي**، ط 2 (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1985)؛ محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1986)؛ محمد عابد الجابري، **إشكاليات الفكر العربي المعاصر**، ط 4 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2000).

(157) محمد أركون، **الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد**، ترجمة هاشم صالح، ط 2 (بيروت: دار الساقي، 1992)؛ محمد أركون، **الإسلام، أوروبا، الغرب، رهانات المعنى وإرادات الهيمنة** (بيروت: دار الساقي، 1995).

(158) حنفي وآخرون، **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام**.

(159) طه عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1994)؛ طه عبد الرحمن، **فقه الفلسفة 1: الفلسفة والترجمة** (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1995)؛ طه عبد الرحمن، **فقه الفلسفة 2: القول الفلسفي: كتاب المفهوم والتأثيل** (الدار البيضاء/ بيروت: المركز الثقافي العربي، 1999).

(160) جورج طرابيشي، **نقد نقد العقل العربي: العقل المستقيل في الإسلام؟** (بيروت: دار الساقي، 2004).

(161) الجابري، **إشكاليات الفكر العربي المعاصر**، ص 55.

(162) Sciences cognitives: العلوم المعرفائية.

الفصل الرابع
صورة الفلسفة لدى التلاميذ واتجاهاتهم نحوها

نذكّر ابتداء بأن مفهوم التمثُّلات الاجتماعية هو في الوقت ذاته موضوع تحليل وأداة، فمن حيث هو أداة تحليل بات يمثل مفتاحًا منهجيًّا أساسيًّا تستخدمه العلوم الإنسانية على اختلاف مجالاتها واختصاصاتها، ومن حيث هي موضوع تحليل، لا بد من أن نأخذ في الاعتبار المراجعات والإضافات النظرية المهمة التي تحققت أخيرًا من خلال الاستفادة من التقنيات والمقاربات الجديدة، مثل المعرفائية والنمذجة والمناهج الكيفية.

لئن اكتفى التحليل التقليدي بمحتوى التمثُّلات، فإن المقاربات الكيفية الجديدة أصبحت تولي السياق الأهمية الأكبر في تحليل هذه التمثُّلات الاجتماعية وفهمها. يمر تحليل المادة الخطابية التي أفرزتها المقابلات والاستبيانات والإنشاءات والتقارير ضرورةً عبر فهم السياقات التفاعلية التي أفرزتها. وفي هذا المجال، تؤكد ليليان نيغورا[163] (Lilian Negura) أن تحليل التمثُّلات الاجتماعية يشترط ضرورة المرور بآليات إنتاج هذه التمثُّلات، أي المرور بسياقاتها المباشرة وغير المباشرة. فمضمون التلفظ هو دائمًا مضمون سياقي ولكن هذا السياق، ومثلما نبهنا إلى ذلك في مستوى المفهمة، سياقان: مباشر وغير مباشر. أما السياق المباشر فيتحدد بالشروط والعناصر الموضوعية الحافة بالفعل، وأما السياق غير المباشر فيتحدد بالأطر المرجعية العامة للباث وللمتقبل وبالمنظومة التأويلية والمعيارية، كما يتحدد بالذاكرة الجماعية والذاكرة الخطابية. وثمة علاقة متينة بين الذاكرة الجماعية والمعارف الضمنية من جهة، وبينها وبين اللسان واللغة من جهة أخرى. والسياق الصفي المباشر الخاص بمادة الفلسفة هو دائم التغير، سواء في مستوى الحصة الواحدة أو على امتداد السنة. وتبعًا لتغيره من حال إلى حال، يتغير تأثيره في صلة التلاميذ بمادة الفلسفة. ومن بين العناصر الفاعلة في هذه السياقات المباشرة التي لاحظنا تأثيرها، يمكن أن نذكر الأعداد المتحصل عليها في اختبارات الفلسفة وشخصية الأستاذ أو الأستاذة وقضايا البرنامج. أما من جهة السياقات غير المباشرة فيمكن أن نذكر الصلة بالدين ونوعية التدين، والوسط العائلي، والمناخين السياسي والأيديولوجي... ولم تكن هذه المؤثرات تشتغل بمعزل عن الأطر القيمية والثقافية العامة. لقد كانت معاني التمثُّلات تتبلور من خلال التفاعلات والتبادلات اللفظية داخل الصف وخارجه. وفي هذا الإطار تؤدي الذاكرة الخطابية، بحسب كليبر[164]، دورًا أساسيًّا. والمقصود بالذاكرة الخطابية: المعرفة المشتركة بين الباث والمتقبل، علمًا أن التمثُّلات هي من قبيل المعارف المشتركة. وهذه الأخيرة تعتبر جزءًا من الذاكرة الخطابية، أي المعارف الحاضرة أثناء الحوار والحديث، وهي بذلك جزء من الثقافة.

لنذكر أيضًا أن غرضنا من مدونة المواضيع الإنشائية المتعلقة بمدى حاجتنا إلى الفلسفة يقتصر، في حدود هذا البحث، على محاولة رصد المعالم الإجمالية الكبرى للصور المبنية حول مادة الفلسفة كما تسكن عقول التلاميذ ووجدانهم، ومحاولة فهمها والنظر بأي معنى يمكن أن تشكل عائقًا ثقافيًّا يحول دون تدريس الفلسفة وتعليم التفلسف على الوجه المطلوب. ولعل هذا ما يفسر انصرافنا عن الاهتمام الموسع والمدقق بالاختبارات الإحصائية المتعلقة بالتكرارات وبالتواترات وبعلاقات الارتباط والتباين الممكنة بين متغيرات

الشعبة والجنس والانتماء الأسري أو الجغرافي ...إلخ، هذا فضلًا عن اختياراتنا المنهجية التي كنا أعلنا عنها منذ بداية البحث. ومع ذلك، نذكّر بأن فلسفة البحث المنهجية تستمد أساسها الإبيستيمولوجي في الدرجة الأولى من التقليد البحثي الكيفي، نظرًا إلى تمحور البحث على الديناميات التي يعبر العالم الاجتماعي من خلالها عن ذاته باعتباره واقعًا معيشًا ومفهومًا متأولًا. وهو ما يبرر إعطاء الأولوية للمعانى التي يبنيها التلاميذ تجاه الفلسفة. لقد حرصنا من خلال هذا الجرد، على الخروج بأهم السمات والعناصر السلبية التي تقترن بصورة الفلسفة لدى التلاميذ على مستوى أفكارهم ومشاعرهم، عساها تكون لنا مادة مساعدةً على فهم سيرورات وآليات اشتغال هذه التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة باعتبارها معوقات ثقافية معطلة لتعليم التفلسف على الوجه المطلوب. فكيف نفهم هذه المواقف السالبة تجاه مادة الفلسفة؟ وعلى أي وجه نتأولها حتى ننفذ إلى عمق المشكل المطروح ولا نبقى في حدوده السطحية. وإذا سلمنا بأن أفضل الطرائق لفهم السلوك، هي الانطلاق من الإطار المرجعي للسلوك نفسه، فإننا نتساءل: ما المراجع العميقة التي كانت تقف وراء هذه المواقف؟ نشير بداية إلى تعدد المراجع الموجهة لهذه المواقف وإلى تنوعها، حيث يمكن أن نذكر:

- المراجع المعرفية المدرسية التي تستمد محتواها من المادة الفلسفية التي تسمح بها مسائل البرنامج.

- المراجع النفسية، وهي حاصل المناخ الوجداني العام الذي يحف بالفلسفة صورًا ورموزًا ومسائل.

- المراجع الاجتماعية والثقافية، ونعني بها ما يتداوله الرأي العام في الشارع وداخل الأسرة من آراء وصور وأحكام ومواقف حول الفلسفة تستمد بدورها من المراجع الثقافية التي تتكثف فيها مجموع القيم والمعايير المحددة لمنزلة الفلسفة وقيمتها.

مع إقرارنا بتداخل هذه العناصر المرجعية كلها، علينا الاعتراف بصعوبة رصدها وتبين تأثيرات كل واحد منها. ومع ذلك، فإننا في المحصلة الأخيرة، نستطيع أن نخلص إلى أن صورة الفلسفة، كما تبدو من خلال تمثُّلات التلاميذ، هي حاصل مؤثرات ومتغيرات عدة تضافرت في تشكيلها، منها ما هو مرتبط بالسياق المباشر (الميكروسياق). ومنها ما هو مرتبط بالسياقات الثقافي والحضاري والاجتماعي العام (الماكروسياق).

ومثلما سبق أن وضحنا منذ المقدمة، فإن هذا العمل يندرج ضمن المناهج البحثية الكيفية، أي ضمن التقليد الإبيستيمولوجي التأويلي باعتباره محاولةً لفهم ديناميات الواقع الإنساني كما يعبر عن نفسه وكما يختبره وينتجه ويفهمه ويؤوله الفاعلون أنفسهم. نحن إذًا أمام معطيات مركبة، مرنة وشديدة التأثر بالسياقين الاجتماعي والثقافي المحيطين، فعادة ما تتجه البحوث الكيفية صوب ما هو مركب وصوب التفصيلات الدقيقة وصوب السياق، وذلك بهدف بناء قراءات تأويلية أي إعطاء المعنى والدلالة للظواهر الإنسانية المعيشة. وفي هذا السياق، تؤكد مارتا أنادون (Marta Anadón) ولورين سافوا-سايك (Lorraine Savoie-Zajk)[165] أنه كلما تعلق الأمر بالتقليد البحثي الكيفي، أخذ التحليل دلالةً محددة تتسم بانخراط الباحث ضمن «دينامية توضيح المعاني». وبالرجوع إلى تالكوت[166] (Talcott)، فإن التحليل الكيفي يعني تضافر ثلاثة تمشيات متداخلة ودائمة الحضور وإن بدرجات متفاوتة، وهي: الوصف والتحليل والتأويل.

من خلال وصف البيانات المتحصل عليها، سنحاول أن نعرف ماذا تقول؟ وكيف تم تنظيمها على نحو يسمح لنا باستخراج عناصر الدلالة التي بناها وتداولها المبحوثون وعبروا عنها من خلال ممارساتهم وخطاباتهم اللفظية وغير اللفظية؟ في مستوى وصف البيانات إذًا، سنحاول مساءلتها ومقارنتها واستخراج

نقاط التشابه والاختلاف والخيوط الناظمة بينها. أما في مستوى التحليل، فسنهتم بالتمييز بين الأبعاد المركزية والأبعاد الجانبية، وبين العناصر المشتركة والعناصر الخاصة. أما المسار الثالث، فيتعلق بالتأويل، وضمنه سنسعى جاهدين إلى حدس والتقاط علاقات جديدة ممكنة بين المفاهيم الأساسية التي بنينا من خلالها إشكالية البحث. فما توفر للباحث من معاشرة لصيقة ومديدة بموضوع البحث كفيل بمساعدته على مفهمة البيانات التي تبدو متنوعة جدًّا وشدِّها إلى جملة من المعاني الرئيسية ذات العلاقة المباشرة بفرضيات البحث وإطاره النظري.

عندما نستهدف صورة الفلسفة بالدرس يجب أن نتفق أولًا على المعنى الذي نعطيه لكلمة «صورة». ومثلما سبق أن ميزنا بين مفهومي صورة وتمثُّل، فليس المقصود بالصورة في هذا الجزء من البحث ما تمثله من حصيلة لعملية الإدراك الحسي، وإنما الصورة بما هي حاصل الإدراك العقلي والإحساس الوجداني، أي الصورة وقد أضحت تمثلًا ذهنيًّا ساهمت في تشكيله وبنائه عناصر معرفية وأخرى وجدانية. وفي الحقيقة، ومثلما سبق أن بيَّنا ذلك ضمن الفصل المخصص للدراسات السابقة، لقد سبق لصورة الفلسفة أن استهدفت بالبحث في أكثر من مناسبة. بل إن ما انتُهِيَ إليه في خصوص صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا ما زال ساري المفعول، وهذه الصورة قد وقع تدقيقها بحسب متغيرات الجنس والشعبة. ولكن ما يهمنا في هذا البحث بالذات هو الجانب السلبي من هذه الصورة، وبخاصة تفاعل المكونات الوجدانية منها مع المكونات المعرفية. إذًا، كيف تشكلت صورة الفلسفة لدى التلاميذ؟ بأي معنى كانت تمثل صدى لثقافة المجتمع؟ ما المعاني السلبية التي تحملها؟ وكيف تتفاعل في مستواها المكونات الوجدانية مع المكونات المعرفية؟ أي منزلة للفلسفة في الثقافة العربية بين الوجدان والبرهان؟

اعتمدت استراتيجيتنا المنهجية في جمع البيانات أساسًا مبدأي التنويع والتكامل بين عدد مهم من المناهج والأدوات مثل دراسة الحالة والملاحظة المباشرة والمقابلة وتحليل المضمون والاستبيان والمواضيع الإنشائية ومقياس الاتجاه. سنعمد في مرحلة أولى إلى تفريغ هذه البيانات، ثم إلى تحليلها، ثم إلى تأويلها ورسم حدودها، لنخرج أخيرًا بأهم الاستنتاجات والتوصيات.

أولًا: تفريغ البيانات وتحليلها

سبق أن افترضنا أن ما تم تشخيصه من صعوبات وأزمات عطلت تدريس الفلسفة، إنما يعود في جانب منه (نحسب أنه الأهم) إلى أسباب ثقافية تهم المواقف والاتجاهات والتصورات والآراء والأحكام المسبقة السائدة حول الفلسفة. ووفاءً للأهداف التي رسمنا منذ مقدمة البحث، سنركز تحليلنا في هذا الفصل على التمثُّلات والمواقف السلبية تجاه الفلسفة لنتبين منها بخاصة مكوناتها المعرفية، ثم مكوناتها الوجدانية الدافعة أو المثبطة، ثم النظر في العلاقات والتفاعلات الممكنة بين هذا وذاك. ولاستجلاء هذه الصورة، عمدنا إلى بناء مدونة نصوص جمعت بين المنتديات الإلكترونية والمتون الفلسفية والفتاوى الفقهية، وعززنا ذلك بمواضيع إنشائية وباستبيانين وبدراسة الحالة وبمقياس اتجاه جعلناه للغرض.

1- تحليل بيانات مدونة النصوص

أ- تحليل مدونة المنتديات الرقمية

تتألف مدونة النصوص الرقمية من أربعة منتديات رقمية تتكون من 239 مشاركة، تمتد على خمس وتسعين صفحة، تم اختيارها في الفترة الممتدة من 2007/ 04/ 20 إلى غاية 2010/ 04/ 12. وقد سبق لنا أن وصفنا هذه العينة وبينا المبررات والأهداف التي دفعتنا إلى اعتمادها. يتفاوت حجم المشاركات من الكلمة الواحدة أو السطر إلى الصفحات الست، كما تتفاوت المضامين من حيث درجة أهميتها بين الجدية والدردشة أو المزاح والسخرية والاستفزاز، أحيانًا. وغير خافية القيمة العلمية المهمة لهذا الصنف من البيانات، كما سبق أن فصلنا ذلك في مستوى وصف العينات، نظرًا إلى طابعها التلقائي والآمن، إذ قلما جاءت الإمضاءات أو الأسماء حقيقية، بل كانت في الأغلب مستعارة ولا تخلو من رمزية، مثل: «شبل العقيدة»، «مؤمن»، «Linine»، «Muslim»، «ابن حزم الأندلسي»، «فيلسوف البادية»، «عنترة»، «وردة رمال الصحراء»، «دازاين»، «ضمير حر».

يُفتتح المنتدى عادة بتقديم وتحية، ثم طرح الموضوع من خلال بعض الأسئلة، ثم المبادرة بعرض الرأي الشخصي لقدح الحوار. تتنوع اللغة المستعملة بين العربية الفصحى والعامية الدارجة أو المحلية وفي ذلك فسحة أكبر للتعبير عن أعماق الثقافة الشعبية السائدة. يعلن بعض المنتديات انتماءه إلى دولة بعينها. وفي الواقع لا معنى للانتساب الجغرافي للمنتدى بحكم عالمية الشبكة وعبورها الدول والبلدان، فانتساب الواحد منها إلى بلد بعينه (الجزائر مثلًا أو السعودية أو تونس...) لا يلغي مشاركة بقية الأقطار، فوراء حدود الدولة القطرية هناك وحدة اللغة والثقافة والحضارة ووحدة الأزمة والعوائق والتحديات أيضًا. إجمالًا، يمكن أن نصف عينة المنتديات الرقمية من خلال الجدول الآتي:

الجدول (4-1)

وصف مدونة المنتديات الرقمية

المنتدى	محور الحوار	المشاركات	الصفحات	الإطار الزماني	ملاحظات
منتدى جسد الثقافة	هل السعوديون في حاجة إلى الفلسفة؟	25	23	من: 2007/04/20 إلى: 2007/05/24	يتضمن مقدمة وأيقونات واصفة للحالة الوجدانية
منتديات تونيزيا سات	«لا فلسفة بعد اليوم»	75	37	من: 2009/04/11 إلى: 2009/04/20	يتوفر على مقدمة تأطيرية

منتدى اللمة الجزائرية	ما رأيكم بمادة الفلسفة؟	123	26	من: 2009/12/22 إلى: 2010/08/13	يتضمن أيقونات واصفة للحالة الوجدانية
منتدى شبكة الإقلاع	أين أنت يا أفلاطون لتقرأ كلماتي؟	17	9	من: 2010/04/06 إلى: 2010/04/12	يتضمن مقدمة تأطيرية مدققة

كما هي الحال مع بقية المدونات، قمنا بقراءة استطلاعية أولى حاولنا من خلالها تبيُّن أهم المحاور والمواقف والمشاعر والانطباعات تجاه الفلسفة. انطلاقًا من ذلك، تم بناء شبكتي فئات، تعلقت الأولى بالمواقف السلبية والإيجابية والمزدوجة من الفلسفة، واهتمت الثانية بالمشاعر السلبية تجاه الفلسفة والفلاسفة والتفلسف.

ولكن علينا التذكير مرة أخرى بأن مطلبنا من تحليل عينة المنتديات الرقمية هذه ليس الحصول على معطيات كمية تتعلق بالتواترات والتباينات والنسب المئوية وغيرها، وإنما الوقوف على العناصر المعرفية والوجدانية المكوِّنة المواقف السلبية السائدة تجاه الفلسفة. لننظر بعد ذلك في تفاعلهما ثم دوريهما المعطلين باعتبارهما عوائق ثقافية. سنركز تحليلنا على التمثُّلات والمواقف السلبية تجاه الفلسفة، وسنبين خصوصًا مكوناتها المعرفية والوجدانية، ثم سننظر في العلاقات والتفاعلات بين هذا وذاك.

على الرغم من اختلاف انتماءات المشاركين القطرية، إلا أن هؤلاء قد اشتركوا في الكثير من النقاط والمواقف، لعل أهمها: القول بوجود «علاقة ما» بين الفلسفة والدين. وهي، في أكثرها، علاقة سلبية. هذه الفكرة تمثل محورًا أساسيًّا لأغلب المشاركات والتفاعلات، إذ عادةً ما يقع استدعاء عامل الدين في إطار التشكيك والبحث عن شرعية ما للفلسفة ضمن ثقافة تستمد مرجعيتها من الكتاب المقدس (الذي أجاب عن كل شيء). لكن في أحيان أخرى يؤدي الدين دورًا آخر في تأكيد إيجابية الفلسفة، بأن يصبح المنطق أو العقل شرطين لازمين لفهم النص المقدس أو مناطًا للتكليف. لقد تعددت المواقف واختلفت، إلا أنها لا تخرج على ثلاثة: المواقف السلبية، والمواقف الإيجابية، والمواقف التي تجمع بين هذا وذاك.

في المرحلة الأولى من البحث، لم نكن في حاجة إلى طرح أسئلة مباشرة للتعرف إلى موقف التلاميذ وشعورهم تجاه الفلسفة. وفي الواقع، كان من الممكن التعرف إلى ذلك من خلال ملامح وجوههم، أو من خلال ردات أفعالهم تجاه بعض المواقف المحددة. كان ذلك ونحن نعايش التلاميذ يوميًّا في أقسامهم، أما في مرحلة متأخرة، فقد قلَّ احتكاكنا المباشر بهم وانحصر تقريبًا في زيارات التفقد وإنشاءات التلاميذ وأجوبتهم عن الاستبيانات. ومع ذلك، فإن أبرز ما تمكن ملاحظته هو ثبات بعض الكلمات والتعابير والمواقف الوجدانية واستمرار حضورها إلى اليوم على رغم مرور ما يناهز عقودًا ثلاثة تقريبًا. وقبل التعمق في التحليل، يمكن أن نتقدم بالملاحظات الآتية:

– ارتقت بعض المشاركات من مجرد تفاعلات آنية تلقائية وعامة إلى درجة متقدمة من البرهنة والمعالجة الأكاديمية. يتجلى ذلك من خلال أنظمة الحِجَاج والاِستدلال والبرهنة. كما يتجلى من خلال الإحالات

والاستشهادات المدققة بعناوين المراجع وأصحابها فضلًا عن صفحاتها.

– تحول كل من ماركس وفرويد ونيتشه إلى أيقونات الكفر والزندقة التي تتكثف فيها صورة الفلسفة المتمردة على الدين، وهو ما جعلهم أكثر الفلاسفة تعرضًا للسخط وللرفض، وقد كانوا سببًا في رفض بعضهم الفلسفة، بسبب مواقفهم التي اعتبرت مناقضة للدين.

– في أغلب الأحيان، يقع تكثيف الفلسفة في العقل والمنطق فيتحول الحديث عن العقل/ النقل والمنطق/ الزندقة: فـ «الله ميزنا بالعقل»، و«التفكير السليم في العقل السليم»، و«العقل بلاش حكمة ما يساوي شيء».

– قلما يدور الحديث عن الفلسفة في حد ذاتها (وذلك من خلال التمييز بين الفلسفة من ناحية والمذاهب الفلسفية أو الفلسفة كنمط تفكير يعتمد المنطق والعقل من ناحية أخرى)، إذ كثيرًا ما تقع الاستعاضة عنها بقضايا أخرى مثل: «الكفر – الإيمان» أو «التقدم – التخلف» أو «الحداثة – التقليد» أو «الغرب – الشرق» أو «الهوية – الاغتراب» أو «الأصالة – التبعية».

– هكذا تصبح جميع صراعاتنا منقولة إلى قضية الفلسفة، المعارك والسجالات كلها نقلت إلى ساحة الفلسفة. صحيح أن كل شيء تمثُّل، لكن لا بد من الحد الأدنى من النواة الصلبة للفلسفة هي: المنطق والعقل، أما الفلسفة بما هي تمثُّل، فنواتها الصلبة هي: الكفر/ الإيمان. إذًا المشكل ليس في الفلسفة كفلسفة، وإنما في السياق.

الجدول (4–2)

أهم المشاعر السلبية والإيجابية تجاه الفلسفة ومبرراتها المعرفية

المشاعر	المبررات
الخوف	– تدني النتائج والفشل في الامتحان – الوقوع في الإلحاد وفساد العقيدة والإيمان – مبعث على التذبذب والحيرة والضياع
الكره	– صعبة ومعقدة – قلما يتحصل فيها التلاميذ على المعدل – سبب في الرسوب – طريقة الأساتذة في تدريسها مملة وتقوم على الثرثرة والإملاء
الحب	– مصدر إمتاع – تعمِّق فهمنا للقرآن – أسلوب جيد في التدريس

	- مدرس ممتاز
الاحترام	- تثري زادنا المعرفي وتوسع ثقافتنا - تعلمنا فن الحياة
الإعجاب والانبهار	- تساهم في تطوير البشرية - تقينا من الدوغمائية والانغلاق - تدربنا على التفكير المنهجي والمنطقي وعلى الروح النسبي - تمكننا من التفكير الحر - تنشِّط التفكير - تعيننا على النجاح في الحياة اليومية

الجدول (4-3)

عينة من المواقف المزدوجة تجاه الفلسفة

عينة من المواقف المزدوجة
- الفلسفة مزيج من الحق والباطل - الفلسفة علم محمود إذا لم يخض في الإلهيات - فيها المحمود وفيها المذموم - فيها ما يؤخذ وما يرد - الفلسفة مدارس: فيها من وصل إلى الإلحاد وفيها من وصل إلى وجود الله - مادة دراسية جيدة لكن يصعب تحصيل المعدل - جيدة وغير جيدة، وذلك متوقف على نوعية الأستاذ - قد تنفع في أمور أخرى، أما الدين فلا

الجدول (4-4)

عينة من المواقف الإيجابية تجاه الفلسفة

عينة من المواقف الإيجابية
- الفلاسفة طوروا مجالات مختلفة، مثل الطب والتاريخ والعلوم - غيابها يعني غلق باب الاجتهاد - معاداة الفلسفة يؤدي إلى العجز عن إيجاد حلول معاصرة لمشاكلنا والعودة إلى الوراء

- الفلسفة والحجج العقلية تؤدي إلى الإيمان
- حذف الفلسفة يؤدي إلى الانغلاق والعزلة
- هناك فرق بين الفلسفة كنمط في التفكير والمذاهب الفلسفية
- العقل مطلوب شرعًا وهو من أدوات التشريع
- إلغاء الفلسفة واعتبارها من قبيل الضلال الذي كان بداية انهيار الأمة
- خروج فرقة عن الدين لا يعني فساد الفلسفة

يمكن أن نستخرج الاتجاهات والمواقف الكارهة والرافضة الفلسفة أيضًا انطلاقًا من الخطاب الشعبي السائد، مثل: «يزي من الفلسفة»، «يتفلسف؟!»، «يتفلسف ياسر»، «ما تتفلسفش ياسر»، «نقص من التفلسيف»، «يتفلسف وحده»... كما يمكن أن نظفر في مدونة الأمثال والحكم الشعبية بما يلي: «القيل والقال وكثرة السؤال»، «يسأل عل بسباس ولي زرعه؟»، «الرأس الكبير للتدبير»، «الجهامة جهامة فيل والعقل عقل عصفور»، «إلي ما ياخذ راي كبيره، الهم تدبيره»، «قاله تعرفش العلم، قاله نزيد فيه»... ويمكن أن نجد صدى لهذه التعابير الشعبية في بقية البلاد العربية، والمضامين تقريبًا نفسها في الثقافة الشعبية المتداولة في المغرب ومصر وغيرها. يمكن أيضًا أن نجد الصورة الأنموذجية للفيلسوف في المخيال الشعبي تقترن بصورة المجنون، المجادل، المثالي، اليوتوبي، المنقطع عن الواقع، المغرق في تنظيراته المجردة، الثرثار، السفسطائي، المتلاعب بالألفاظ... وغيرها.

الجدول (4-5)

عينة من المواقف السلبية تجاه الفلسفة

- سبب في الفتنة والحيرة والشك والتذبذب والضلال
- مفسدة للعقائد
- يجب منع العامة من تعلم الفلسفة لأن باطلها كفر وحقها تضليل
- آفة وشر وشؤم
- تؤدي إلى الإلحاد
- لا فائدة منها: تدخل واحدًا إلى الإسلام وتخرج عشرة
- تعليم القرآن والسنة والفيزياء والرياضيات أولى من تعاليم نيتشه وفرويد
- سبب ضياع الأمة وابتعادها من الدين هو بحثها في التفلسف والخزعبلات
- يؤدي تدريسها إلى الشك والابتعاد من الدين والانبهار بكل ما هو غربي ونبذ كل ما هو إسلامي
- «أنا ندخل لساعة الفلسفة، يجيني النوم. وساعات... ما ندخلش»
- ليست الفلسفة هي التي ستعيد لنا مجدنا ومن اخترع الصاروخ والدبابة ليسوا فلاسفة
- دعاة الإباحية في الغرب هم من الفلاسفة
- هي ضرب من العلمانية
- هل كان المسلمون عاجزين عن فهم القرآن قبل ظهور الفلسفة والفلاسفة؟
- ألم يبدأ تقهقرهم الفكري والعسكري مع هؤلاء؟
- «عندي مشكل مع أستاذ الفلسفة: ما يسكتش»

- أغلب الفلاسفة ملاحدة
- فقيرة من ناحية النقاط
- صعبة ومعقدة
- «حفظتها وديت فيها تحت المعدل. تصدمت... الله لا يوفقهم»
- «ما كنتش انحبها ولا عمري جبت فيها المعدل»
- «بصراحة أنا عمري ما كرهت مادة أكثر من الفلسفة. منطيقهاش، لا هي ولا أستاذها»
- «لأنها صامطة بزاف. وجامي ديت فيها نقطة مليحة»
- «كون تجي تتمعن فيها، تلقى فيها حوايج حرام»
- «ما شي أفار... قال فلان... قال فلان...»
- «كنت انحبها بصح... ملي خسرتني في الباك انتاعي لول كرهتها»

انحدر المشاركون والمشاركات في هذه المنتديات من أقطار عربية عدة، ومع ذلك فقد اشتركوا في جملة من النقاط لعل أهمها إجماعهم كلهم تقريبًا على نحو ضمني ومعلن بوجود «علاقة ما» بين الفلسفة والدين. وهي في أغلب الحالات علاقة متوترة وسلبية. هذه الفكرة تمثل أساسًا مشتركًا بين أغلب المشاركات والتفاعلات، إذ عادة ما يقع استدعاء العامل الديني في إطار التشكيك أو البحث عن شرعية مفقودة للفلسفة ضمن ثقافة/ مجتمع تستمد مرجعيتها من النص المقدس «الذي تضمن إجابة عن كل شيء على نحو يجعلنا في غير حاجة إلى الفلسفة». ومع ذلك، قد يؤدي الدين دورًا موجبًا في تأكيد دور الفلسفة وأهميتها حين يصبح المنطق أو العقل شرطًا لازمًا لفهم النص المقدس ومناطًا للتكليف.

من خلال هذه العينة من المنتديات الرقمية ونتيجة لما تقوم عليه من هامش كبير من التلقائية والأمن والحرية. يبدو أننا قد ظفرنا ببعض المعطيات التي نحسب أنها على غاية من الأهمية بالنسبة إلى بحثنا، ونعني بذلك التعابير والأيقونات الدالة على الحالة الوجدانية التي يكنها المشاركون في المنتدى نحو الفلسفة والفلاسفة والتفلسف، من حب وكره وإعجاب وازدراء واحتقار وانبهار.

لم يكن الموقف من الفلسفة معرفيًّا محضًا، بل ظل وجدانيًّا أيضًا: هناك مواقف إيجابية وأخرى سلبية. فالعوائق الثقافية تشتغل ضمن مناخ عام، عادةً ما يكون معاديًا ومشحونًا سلبًا من الناحية الوجدانية. إن فترات الإبداع التي شهدتها الحضارة العربية الإسلامية في القرن الرابع عشر إبان العهد العباسي وفي عهد المأمون والمرحلة الأندلسية، لم تكن معرفية محضًا، بل كان هناك سياق عام ومناخ وجداني ملائم شكل طاقة دفع وبناء. بالتالي، علينا ألا نجرد الإبيستيمولوجي من لواحقه وشروطه الوجدانية الموجبة والسالبة كما في التقاليد الإبيستيمولوجية السائدة، ذلك أن الاعتقاد في فكرة المعرفة المحض إنما هو استتباع منطقي للفصل التقليدي بين العقل والوجدان. أما وقد كشفت الثورة المعرفائية وعلوم الوجدان زيف هذا الفصل، فلم يعد من المبرر معرفيًّا الادعاء بوجود «المعرفة المحض» أو «الوجدان المحض».

من خلال هذا الجزء الأول من التحليل، يتبين لنا كيف تتقاطع القيم السلبية والإيجابية في صورة الفلسفة كما تمثلها التلاميذ. بقي علينا أن ننظر في استتباعاتها الوجدانية وأن نفهم علاقة التفاعل بين المكونات المعرفية والوجدانية صلب المواقف السلبية تجاه الفلسفة والفلاسفة والتفلسف.

نلاحظ أن المعرفي يؤدي أحيانًا دور المبرر أو السبب الذي يقف وراء الانطباع الوجداني تجاه الفلسفة، وأحيانًا أخرى ينهض الوجداني بهذا الدور. إذًا، فالمكونات المعرفية والوجدانية واحدها يؤثر في الآخر.

ب- تحليل مدونة المواضيع الإنشائية

(1) معالجة بيانات الموضوع الإنشائي الرقم 1

ملاحظات عامة:

تعلق الموضوع الإنشائي الأول بالمسألة الآتية: «هل ترى أننا في حاجة إلى الفلسفة؟». وقبل تحليل بياناته نقدم الملاحظات العامة الآتية:

- من حيث الكم، راوحت الإجابات بين كلمة واحدة («نعم» أو «لا») وثمانية وثلاثين سطرًا، مستنفدةً بذلك كامل المساحة المخصصة للإجابة.

- تعززت بعض الإجابات بأيْقونات ورسوم (Emoticons) معبرة عن الحالة الوجدانية وملخصة الانطباع تجاه الفلسفة.

- بعض الإجابات وظفت الشكل باستعمال عدد قليل من الألفاظ، لكن على نحو مكبر ومبالغ فيه.

- بعض الإجابات كانت رديئة الخط، ما كان سببًا في تعذر قراءتها بتمامها.

- سجلنا ضعفًا في القدرة على التعبير لدى عدد مهم من التلاميذ. وقد يمثل ذلك وجهًا من وجوه الأزمة.

- بعض الإجابات جاءت بلغة إنكليزية جيدة.

- بعضها الآخر كتب بالعامية ولم يخلُ من طابع ذاتي بين: «راني نحب الفلسفة برشة برشة. ونحب نتفلسف على العباد».

- لم تكتف بعض الإجابات بالإشارة إلى بعض الصعوبات، بل هناك من التلاميذ من اقترح حلولًا من قبيل: (مراجعة طريقة تدريسها، مراجعة مواضيعها حتى تكون أكثر التصاقًا بالواقع، مراجعة الضارب، مراجعة عدد الساعات المخصصة لها، مراجعة اسمها وتعويضها بـ «منهجية»، أن تصبح مادة اختيارية...). ميزة الأسئلة المقالية والإنشائية هو في ما تتيحه من فسحة كبيرة للتعبير الحر وغير المنتظر أحيانًا[167].

إجمالًا، توزعت الإجابات أساسًا على موقفين: سلبي وإيجابي. بعض قليل منها جمع بين الموقفين في الوقت ذاته. نوجزها في الجدول الآتي.

مثلما أسلفنا، فقد جمع بعض التلاميذ بين الموقف وضده، كالحال مثلًا في العينة الآتية: «مادة الفلسفة تؤدي بالتلميذ إلى الهلاك في آخر السنة على الرغم مما تحتوي عليه من إيجابيات»، «لا أرغب في دراستها على الرغم من إيجابياتها»، «الفلسفة ضرورة وعائق في الوقت ذاته»، «تنمي العقل وهي في الوقت ذاته جنون»...

الجدول (4-6)

ملخص لأهم المواقف الإيجابية والسلبية تجاه الفلسفة

مواقف إيجابية	مواقف سلبية
– نحن في حاجة إلى الفلسفة نظرًا إلى قيمتها المعرفية وإلى وظيفتها النقدية الجريئة	– تأمل مجرد لا علاقة له بالواقع
– تيسر التعامل مع المحيط والواقع	– زندقة. خارجة عن الدين
– وسيلة إدراك	– غير ضرورية
– تعالج قضايا الواقع	– تؤدي إلى الاختلاف والتناقض والخروج عن المألوف
– تساعد على التأمل ومعرفة العالم للسيطرة عليه	– مادة مهمشة وغامضة
– تحرر الناس من الأفكار السائدة والأحكام المسبقة	– مبعث على الخوف
– تحقق إنسانية الإنسان	– لسنا في حاجة إليها في حياتنا العملية والشخصية
– تدربنا على التفكير السليم	– الرياضيات وبقية العلوم الصحيحة تغنينا عن الفلسفة
– هناك متعة في تتبع شتى المواضيع الفلسفية	– قد لا يؤدي الشك إلى اليقين وإنما إلى الجنون
– مقاومة لهيمنة التقنية ولتحدياتها	– الفلسفة كمادة مدرسة مملة جدًّا
– دعم التفكير المنطقي والعقلاني	– يجب عدم تدريسها
– الفلسفة عامل صمود أمام مخاطر العولمة	– تبعد الإنسان من واقعه وتجعله يعيش في عالم من الخيال
– ملاذ للقيم وللأخلاق المهددة	– غير مفيدة، لما تحمله من أفكار مخالفة للدين وللمعتقد
– تنمي الوعي	– سبب رئيس في انخفاض المعدلات
– الفلسفة عامل صمود أمام الرتابة والنزعة الاستهلاكية	– ليست تطبيقية في مجالات الحياة
– دافع للتأمل وللتفكير وللاطلاع	– لا تدر المنفعة على الفرد
– مرآة لأفكارنا	– هذه المادة عائق للتلاميذ، الرجاء إلغاؤها
– ثورة على السائد من دونها تصبح الحياة رتيبة	– الفلسفة تلقى كرهًا من التلاميذ لأنها سبب في تقليص المعدلات في الباكالوريا وإضعافها
– تحررنا من المعتقدات وتكسر مكبلات العقل	– تعمق الإنسان في الفلسفة قد يدفعه إلى الكفر والإلحاد
– تأمل ممتع	– مادة ثانوية من دون فائدة
– هناك من يعشق الفلسفة	– هناك من يكره التفكير
– تحملنا إلى عالم الخيال وتبعدنا من الواقع	– الفلسفة تقتل المشاعر
– الفلسفة شيء يجب احترامه وتقديره	– الفلسفة أداة تملق وتظاهر بالحكمة
– تخرجنا من الرتابة والروتينية	– مادة معقدة لا حاجة لنا بها في الشُّعَب العلمية
– أداة للتحرر من الأيديولوجيا	– مجرد ترهات

– تنمي روح المبادرة والمشاركة – إثراء للزاد المعرفي – تمكننا من معرفة الأشياء الصعبة والملغزة	
– تساعدنا على اكتشاف أشياء كثيرة في دواخلنا – تساعدنا على أن نكون مثاليين – تحررنا من الوثوقية والدوغمائية – وسيلة لفهم الأشياء الغامضة ولفهم الوجود – وسيلة لفهم الوجود بطريقة مغايرة – تخرجنا من النسبي إلى المطلق وتسافر بنا بعيدًا – الفلسفة تخرجنا من الظلمات ومن الأوهام – الفلسفة هي العقل – تعالج الواقع اليومي، تغيره وترتقي به نحو الأفضل والأكمل – غذاء الروح – الفلسفة هي يقظة الفكر – تعكس فاعلية الذات المفكرة واستقلاليتها – ضرورة حياتية – حاجة أساسية – تربّي على التفكير السليم – ذات دور توعوي تثقيفي – تُعمِل العقل للتحرر من القيود	– تجعل الإنسان ملحدًا – تشوش العقل وتدخله في متاهات زائفة – صعبة ومعاكسة للواقع – تُحبط التلميذ وتجعله يشعر باليأس – المطالبة بإلغاء الفلسفة إلغاء تامًّا – جل التلاميذ يكرهونها أو يحتقرونها لنتائجهم الهزيلة فيها – سبب في الجنون والحيرة – من ناحية الدين تؤدي إلى الكفر أحيانًا – تؤدي إلى الرسوب في الدراسة وإلى الجنون – لا أرغب في دراستها – الفلسفة فخ للتلاميذ – مادة مسلطة على التلميذ – جاءت مع فلاسفة أفكارهم معارضة لأفكارنا. أفكار الغرب – مصدر إزعاج وحيرة وشك وتهدد اطمئنان الإنسان – التعمق في الفلسفة ليس جيدًا – من يتأثر بالفلسفة كثيرًا يكن كالملحد، إذ يقول أشياء خارجة عن المنطق – لا أحبها – تزعجني – أدرسها لأنها إجبارية – هي كفر لأنها تتناقض مع البعد الديني – أن نتفلسف هو أن نتناقض مع الدين ونصل إلى الكفر – يعاب عليها الدخول في مسائل محرمة، كالخوض في تجليات الله – مضيعة للوقت – تكبل العقل من خلال حشوها بآراء جاهزة – نحس بشيء من الاحتقار والكره لهذه المادة – لسنا في حاجة إلى الفلسفة التي تتحدث عن الأمور الغيبية، بل في حاجة إلى الفلسفة التي تقودنا نحو الفلاح

	– تهم قليلًا من التلاميذ، وليس كلهم – تتعدى قدرات التلميذ أحيانًا – تتعدى حدود الدين والشريعة

من خلال قراءة أولى لهذا الجدول، يمكن أن نُرجع هذه التمثُّلات إلى بنيتين أساسيتين:

– إحداهما تتمحور حول المعرفة (الاكتشاف، الحقيقة، الحكمة، اليقين، الشك، الحيرة، المنطق، الإدراك، التأمل، الأفكار السائدة، الأحكام المسبقة، قضايا، منطق، التفكير السليم، التفكير المنطقي والعقلاني، الوعي، المعتقدات، مكبلات العقل، الخيال، الأيديولوجيا، الوثوقية، الدوغمائية، الفهم، الغموض، النقد...).

– أما البنية الثانية فتتمحور حول الدين: (ملحد، اطمئنان، كفر، معتقد، الإلحاد، شريعة...).

كما لاحظنا أيضًا محدودية الكلمات المعبرة عن الحالات الوجدانية والعاطفية حبًّا أو كرهًا: (ممتعة، عشق الفلسفة، لا أرغب فيها، لا أفضل دراستها، الكره، الاحتقار، لا أحبها، تزعجني...). وفي الحقيقة، من خلال هذا الموضوع الإنشائي، فضلنا ألا يكون استهدافنا الجوانب الوجدانية من تمثُّلات التلاميذ مادة الفلسفة، استهدافًا مباشرًا، درءًا لما قد يطرأ من تصنع أو مبالغة في التعبير. لقد قصدنا إلى تتبع هذه التعبيرات الوجدانية وهي مضمنة في بقية مكونات التمثل كلًّا، لعلها بذلك تكون أقل عرضة للتمويه وأصدق تعبيرًا وأقرب لواقع الحال. ومع ذلك، فإن ما تمكَّنا من الحصول عليه في هذا المستوى من معطيات وبيانات لم يكن كافيًا لتمكيننا من تحليل وفهم سيرورات التفاعل بين المكونات المعرفية والوجدانية للتمثُّلات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول الفلسفة، وهو ما دفعنا إلى تعزيز الموضوع الإنشائي الأول بآخَر يستهدف المكونات الوجدانية استهدافًا مباشرًا.

(2) معالجة بيانات الموضوع الإنشائي الرقم 2

في إطار استقصائنا الشحنات والتعابير الوجدانية التي قد تقترن بلفظ «فلسفة»، طرحنا على التلاميذ السؤال الآتي: أي الكلمات تفضل: «فلسفة» و«فيلسوف» أم: «حكمة» و«حكيم»؟ ولماذا؟

افترضنا وجود فوارق حقيقية ودالة بين لفظي «حكمة» و«فلسفة»، فنحن نعلم أن الفلسفة كلمة دخيلة على اللسان العربي، وأنها ترجمت بـ «محبة الحكمة». كنا في الحقيقة ننتظر تبريرات من قبيل أن الحكمة هي أقرب إلى الوجدان الثقافي العربي الإسلامي من الفلسفة. فإذا كانت الفلسفة تقترن عادة بتوتر في علاقتها بالدين وبالعقيدة والإيمان، فإن الحكمة على العكس من ذلك، فهي في تواصل إيجابي مع الدين، إن لم تكن نابعة منه وراجعة إليه. لكننا في الواقع لم نظفر بإجابة ذات مقدار معتبَر من المباشرة والوضوح، بل بإجابات قريبة، من قبيل: «الحكيم لا يُرفض من مجتمعه، أما الفلاسفة فقد وقع رفضهم ورفض فلسفاتهم».

افترضنا إذًا أن الاسم «فلسفة» يشكل في حد ذاته أحد أهم المتغيرات المؤثرة في مواقفنا وانطباعاتنا تجاه الفلسفة، وأن هناك فرقًا في تقبلها بين أن تقدم «فلسفة» أو أن تقدم «حكمة». يبدو أن كلمة «فلسفة»، كما يقع تداولها في الثقافة العربية العالمة والشعبية، من الكلمات المحملة جدًّا، وهي لذلك تعد مصدرًا خصبًا

للتمثّلات، وللدلالات وللإيحاءات وللتأويلات المتنوعة والمختلفة، بل والمتناقضة أيضًا. وهو ما يرشحها لأن تمثل موضوع تحليل سيميولوجي يبحث في تشكل دلالة كلمة «فلسفة» وتغيرها وسيرها ويأخذنا بعيدًا في محاولة فهمنا منزلة العقلاني ومظاهر تفاعله مع الوجداني في هذه الثقافة.

لنذكر بدايةً بأن كل ما ينخرط ضمن سيرورة دلالية ما، يمكن أن يتحول إلى موضوع سيميولوجي، وبأن لفظ: «معنى» (Meaning) يفهم على أنه: ما نستهدفه بالدلالة أو ما تحوم حوله الدلالات وتتعلق به من دون أن تمتلكه بصفة مطلقة. ولنذكّر أيضًا بأن مثل علاقة المعنى الذي تقوم عليه كلمة «فلسفة» بالدلالات الممكنة التي تحيل إليها وتوحي بها، كمثل علاقة المادة بالشكل: فالدلالات صور وأشكال شتى لمادة أصلية هي الفلسفة. بالنتيجة، فإن كلمة فلسفة ليست جوهرًا في ذاتها، وإنما هي مصدر تلتقي حوله وتنطلق منه دلالات عدة، من قبيل: حكمة، زندقة، تنظير، يوتوبيا، نقد، شك، عقل، حداثة، عقلانية، تقدم، تنوير ...إلخ، وهذا بالذات ما يفسر الجانب الدينامي من التمثُّلات الاجتماعية باعتبارها استراتيجيات وحيل تأويلية تتوسط فهمنا وتأويلنا الواقع.

يتجسد معنى كلمة فلسفة ويتبلور من خلال صيغ مختلفة، فـ «سيميولوجيا» تمكِّن من مقاربة معنى «فلسفة» وفق بُعدين يحددهما الاستقطاب الثنائي الآتي: بُعد تقريري وبُعد إيحائي. ولكن هذه المقاربة تظل محدودة جدًّا، لأنها غير متجددة وغير ديناميكية وتغيِّب حركة التدلالات المتجددة «السيميوز»، وبالتالي علينا التمييز بين المعنى كمعطى مباشر والمعاني الممكنة وغير المباشرة. وهي معان ثانية مصدرها السياق والثقافة والمجتمع واللاوعي الشعبي والذاكرة. إنها المعاني التي يتم الحصول عليها من طريق «تنشيط ذاكرة الواقعة».

ضمن كتاب **السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها**، ومن خلال البحث في معنى المعنى، بيَّنَ سعيد بنكراد أن فكرة «السيميوز» إنما هي سيرورة تشترطها الدلالات لكي توجد، فالأصل واحد، أي معنى معطى من خلال لحظة الإحالة الأولى، أما الامتدادات فهي متنوعة.

إذا سلمنا بأن الأشياء لا تدرك مباشرة، وإنما تدرك وفق ما يسمح به «التسنين الثقافي»، وإذا سلمنا أيضًا بأن إنتاج المعنى هو في جوهره استراتيجيا، فهذا يعني أن البحث عن معنى سرمدي مطلق للفلسفة، «الفلسفة في حد ذاتها»، هو بحث لاغ ولا طائل من ورائه، ولذا يجدر بنا البحث في السبل المؤدية إلى إنتاج دلالات مختلفة حول الموضوع ذاته تختلف بحسب السياقات الثقافية والاجتماعية والنفسية، فكلمة «فلسفة» ليست لها دلالة طبيعية، وإنما هي عرفية لأنها وليدة التواضع والتسنين الثقافيين الخاصين بالتجربة الإنسانية. وهنا ينبغي أن نؤكد الأهمية القصوى للسياق، فعندما يتعلق الأمر بعرض أثر فني مثلًا، فإن مكان العرض نفسه (وهو مكون أساس من مكونات السياق)، يمكن أن يوجه الاهتمام إلى قراءة أو إلى دلالة دون أخرى، كما هي الحال مع مرسيل ديشون (Marcel Duchamp) وأعماله الفنية في إطار ما سمي الفن الجاهز (The Ready-Made)، حيث يقع الارتقاء بأشياء استعمالية عادية إلى مستوى الأثر الفني، وذلك مجرد عرضها ضمن معرض للفنون التشكيلية! (Context Effect).

إذا كانت الكلمة لا يمكن أن تقف عند حدود التعيين المحايد لمرجع موضوعي مستقل، فإن دلالة لفظ

«فلسفة» ينبغي أن تتجاوز دلالة اللفظ المعطى المباشر لتبنى وفق السياق المركب الذي ينتجها وسيرورات التأويل التي نستوحيها، ومن ثمة فإن هذه الدلالة:

– متحولة، متغيرة ومتلبسة بأبعاد الزمان والمكان، وقابلة للتغير والتغيير.

– وأن الدلالات المشحونة سلبيًّا ضد الفلسفة في الثقافة العربية ليست قدرًا محتومًا ولا جواهر في ذاتها أو معطيات أزلية صماء غير قابلة للمعالجة والتغيير والمراجعة. وإنما هي حاصل سيرورات تأويلية وفية للسياقات التي حكمتها وأنتجتها. وهذا يهمنا كثيرًا، بخاصة على مستوى الحلول التي يمكن اقتراحها تجاوزًا لصعوبات توطين الفلسفة ضمن الثقافة السائدة، أي تمكن تنشئة الأطفال وتربيتهم على دلالات ومشاعر إيجابية نحو الفلسفة كما سنتناول ذلك في الجزء الأخير من التحليل.

إذا كانت «المعانم (الوحدات الدلالية الصغرى) تنقسم إلى قسمين: ما يحيل على جوهر الظاهرة وأصلها (تثبيت حالة خاصة بالشيء الذي نحتت من أجله الكلمة)، وما يحيل على سياقات ضمنية هي من صلب الثقافي والذاتي، أي ليست أصلية»[168]، فما هو الثابت في معنى «فلسفة»؟

إنه ما تحيل إليه العناصر المحدِّدة الماهية الوجودية لـ «فلسفة» في ذاتها، وهي عناصر لا يمكن التصرف فيها من دون أن يؤدي ذلك إلى المساس بالجوهر المحدد لهذه الكلمة، وهو أقرب ما تكون إلى ماهية الفلسفة ونواتها الصلبة. يمكن أن نميز في عملية التواصل وإنتاج الدلالات بين لحظتين: لحظة أولى للتعيين المرجعي «المحايد» ولحظة ثانية خاصة بإنتاج الدلالات المرتبطة بخصوصية الفعل المندرج ضمن وضع ثقافي خاص. «إن الوجود الأول يشير إلى المعنى المباشر الذي يمكن اعتباره قاسمًا مشتركًا لجميع الدلالات التي تتبناها مجموعة لغوية ما، في حين يمكن التعامل مع المعاني الثانية باعتبارها قيمًا مضافة تعد نتاجًا للوضع الخاص للإبلاغ»[169]. وعلى هذا الأساس وجب الفصل بين:

– مستوى دلالي يكتفي بإنتاج وحدات قيمية من طبيعة تعيينية: (التقرير (Dénotation)).

– وبين مستوى ثان يشير إلى قيم مضافة تدرج الفعل الإنساني ضمن وضع ثقافي خاص: الإيحاء (Connotation)، وهو مجال التمثّلات الاجتماعية بامتياز. فما «يصدر عن الإنسان لا ينظر إليه في حرفيته، بل يدرك باعتباره حالة إنسانية مندرجة ضمن تسنين ثقافي هو حصيلة لوجود مجتمع».

إن سَمْيَأَة المعطيات الحسية (المباشرة) هي وحدها الكفيلة بمنح هذه الأنساق أبعادًا ثقافية، أي تحويلها إلى أداة للأحكام والتصنيفات الاجتماعية. ولكي تصبح الفلسفة موضوعًا ثقافيًّا، علينا أن نفهم كيفية سمْيَأَتِها، أي كيف تحولت إلى موضوع له دلالة، وكيف وقع إنتاج تلك الدلالات.

وإذا كان الموضوع الرئيس للسيميائيات هو السيرورة المؤدية إلى إنتاج المعنى (Semiosis)، فإنه لا ينبغي أن نكتفي بالبعد اللساني للكلمة «فلسفة»، بل إلى جانب ذلك لا بد من استنطاق «السيميوز» الخاص بها. إن السيميوز هو الفعل المؤدي إلى إنتاج الدلالات وتداولها والسيرورة التي يشتغل من خلالها شيء ما باعتباره علامة. إن دلالة فلسفة هي في الواقع نتاج لفعل السيميوز أو حصيلة للوظيفة السميائية، وليست دلالة جاهزة أو معطى سابق أو لاحق، فكل فعل ينتج لحظة تحققه سلسلة من القيم الدلالية التي تستند في

وجودها إلى السياق والعرف الاجتماعي وإلى قواعد التداول والاستعمال. وهذا يتعارض مع التصورات القديمة التي تعتبر المعنى معطى جاهزًا وخارج السيرورة. إن اصطلاح «الكل المعنوي» أو «الوحدة المعنوية»، ليس دالًّا في ذاته، وإنما لكي يتحول إلى مصدر للدلالة وجب أن يندرج ضمن سيرورات سياقية بعينها، فالتلميذ يحضر إلى درس الفلسفة وفي رأسه صور حول الفلسفة، وهو لا يدركها مباشرة، وإنما بتوسط هذه الصور والأسماء والتمثُّلات. ينتج فعل السمْيأة سلسلة من القيم الدلالية التي تستند في وجودها إلى السياق والمواضعة والاستعمال، والتسنين الثقافي هو الذي يمكِّن من تأويل هذه القيم الدلالية وفهمها. وإن ما يحدد فعل الإنتاج أو السيميوز، ليس مادة أصلية بل مفهوم العلاقة ذاته، فالعلامة هي علاقة بين دال ومدلول، و«هذه العلاقة هي ما يحدد فعل إنتاج المعاني وتداولها»[170]، فكلمة «فلسفة» باعتبارها أداة التعرف الأولى، تنتج مدلولًا وفق علاقة مبنية على رابط اعتباطي، «والوظيفة الأصلية للعلامة هي وظيفة اختلافية ناتجة من علاقة وليست حصيلة لمادة أولى»[171]. كما أن كلمة «فلسفة» لا تطلب دلالتها خارج السياق. ولا تتحدد بصفتها جوهرًا قائمًا بذاته، بقدر ما تتحدد بطبيعة العلاقات التي توجد ضمنها وتربطها بالسياق، أي تتحدد اختلافيًّا وفق علاقاتها، مادة دراسية أو عقلًا أو كفرًا أو منطقًا أو منهجًا أو رمزًا فلسفيًّا، كسقراط وأفلاطون وديكارت... فالفلسفة أولًا مادة تعلمية ندرسها في الثانوي ثم في الجامعة. وتأتي دلالات أخرى، مثل: عقلانية، تنوير، كفر، زندقة، إلحاد، ثرثرة... وهذه المعاني هي وحدات وقيم دلالية تأتي بها الثقافة والسياق ولا تفهم إلا في إطاره، وبالتالي فمعنى فلسفة ليس محايثًا لفلسفة ولا سابقًا عليها، بل هو حصيلة لما تضيفه الممارسة الثقافية الانسانية إلى فلسفة. ينبهنا دو سوسير إلى أن «العلامة لا تربط بين اسم وشيء، وإنما تربط بين صورة سمعية وتصور ذهني»، وأن التلميذ لا يحتفظ من الفلسفة إلا بحسب ما انتهى إليه عبر الثقافة الرائجة من صور ومشاعر، وما وقف عليه بنفسه في أثناء تعلمها، أي أنه يحتفظ بمجموعة من العناصر ويقوم بعد ذلك بتحويلها إلى مفاهيم. وهذا الوجود المفهومي للفلسفة يحولها بدوره إلى كيان رمزي، فتتجاوز دلالاتها عن نفسها لتتحول إلى موضوع للتمثل وللإيحاء وللخيال والتأويل، فالكلمات – كما يرى إيكو (Eco) – لا تعني شيئًا في العالم الخارجي، وإنما هي سند لمضامين ثقافية. لا يحضر العالم الخارجي في التجربة الإنسانية من خلال أبعاده الملموسة بقدر ما يحضر من خلال إحالاته الثقافية، فما تحتفظ به الذاكرة اللسانية ليس مادة، بل بناء تجريدي لعالم ملموس. وعلى هذا الأساس، فإن المرجع لا يحضر في الذهن إلا من خلال صورة مجردة ومشاعر وتمثُّلات ورموز وثقافة. وهنا بالضبط تستحيل الفلسفة إلى بناء ثقافي يتضافر في تشكيله العرفان والبيان والبرهان، بخاصة الوجدان. ولكن هذا المكون الأخير، وعلى الرغم من أهميته، لا يزال ضامرًا مهمشًا. ليس الموضوع (المرجع) شيئًا آخر إلا علامة، أي بناء ثقافيًّا، وذلك ما يؤكده بيرس (Peirce). وعليه، فإن دلالة الفلسفة لا تدرك إلا داخل السيرورة التدليلية (أي داخل السيميوز). ومثلما أنه ليس ثمة واقع في ذاته، فكذلك ليس ثمة فلسفة في ذاتها، وبالتالي فالفلسفة بناء ثقافي نسبي القيمة لا معنى له خارج قواعد التسنين الثقافي وخارج تقاليد قراءة معطيات هذه الثقافة وتأويلها.

في نهاية التحليل يمكن أن نستنتج فنقول: الفلسفة علامة، أي مجموعة من الأصوات المنظمة وفق بناء اعتباطي (عرفي). تحيل هذه الأصوات بدورها على صورة ذهنية أو مفهوم خاص بالفلسفة، وهذه الصورة

الذهنية تسكنها الثقافة ويشغلها السياق. إن كلمة «فلسفة» لا تدل من تلقاء نفسها كما لو كانت تختزن داخلها معانيَ مسبقة ومودعة فيها بشكل قبلي، وإنما هي دالة بحسب السياق الثقافي الحاف بها، أي بحسب ما هي قادرة على الإيحاء به وإنتاجه من معان. في كلمة نقول إن الدال يحيل إلى المدلول وفق علاقة عرفية اعتباطية ثقافية، وإذا كانت العلامة لا تستمد قيمتها إلا من خلال علاقتها الاختلافية مع بقية العلامات، أي من خلال انتظامها داخل إطار أعم من النصوص والخطابات، وإذا كان المعنى شبكة علائقية، فلا وجود لسيميائيات للعلامة من دون سيميائيات للخطاب. من خلال تباين الاتجاهات إزاء كلمتي «فلسفة» و«حكمة» يتبين لنا ما لهاتين العلامتين من حمولات ثقافية وقيمية وازنة ومؤثرة. تبدو كلمة «حكمة» أقرب إلى وجدان العربي، وهو ما يفسر جانبًا من المقاومة والرفض التي يبديها بعضهم تجاه كلمة «فلسفة»، باعتبارها «الدخيل علينا» وعلى ثقافتنا، بخاصة على عقيدتنا. إن الوعي بسيرورات البناء السيميولوجي لكلمة «فلسفة» وبارتباطاتها النفسية الانفعالية السلبية شرط ضروري لتغييرها والتحرر من سلطتها ودورها المعطل. تستمد هذه النتائج أساسها الإبيستيمولوجي وخلفيتها النظرية من الإوليات الآتية:

- ليس ثمة وقائع في ذاتها، أي أننا لا نستطيع أن نلجها إلا بواسطة الثقافة.
- لا توجد الوقائع من خلال ماديتها بقدر ما توجد من خلال اندراجها ضمن عالم الثقافة.
- أولوية المعنى في فهم السلوك الإنساني بوجه عام والتربوي منه بوجه خاص.
- ليس ثمة معان مطلقة، فالحقيقة نسبية.

يمكن بعضهم أن يتظنن على هذه النتائج بالتساؤل: هل يؤدي إرجاع كل شيء إلى وساطة الرموز، إلى الوقوع في ضرب من الاسمية الجديدة (الاسمية المنهجية) أو الاختزالية المخلَّة؟ للتجاوز، يكفي أن نذكر هنا بأن هذه الرموز هي دائمًا رموز مسبقة.

(3) معالجة بيانات الموضوع الإنشائي الرقم 3

تمحور الموضوع حول السؤال الآتي: هل لك أن تعبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

لم نجد عناء في بناء شبكة الفئات، إذ لما كان مطلوبنا من تحليل المضمون تبيُّن المشاعر والحالات الوجدانية التي تطبع اتجاهات التلاميذ نحو الفلسفة، ولما كانت هذه الأخيرة لا تخرج على إحدى الحالات الثلاث الآتية: المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية والحياد الشعوري، أي عدم إبداء أي انخراط وجداني، سالب أو موجب، يمكن أيضًا أن تعترضنا حالات من التداخل بين المشاعر الموجبة والمشاعر السالبة.

بعد تحديد هذه المحاور الأساسية الثلاث للحالات الوجدانية المفترض وجودها منطقيًّا، قمنا بقراءات استطلاعية حاولنا من خلالها تدقيق هذه المحاور الثلاثة على نحو تصبح به قادرة على استيعاب حالات وجدانية أخص، فتم بذلك مثلًا تفصيل:

- المشاعر الموجبة إلى حالات من الحب والاحترام والإجلال والتقدير والإعجاب والراحة والاطمئنان.

- المشاعر السلبية إلى حالات من الكره والمقت والحقد والخوف والرعب والتوجس والريبة وعدم الاطمئنان والشك.

توزعت العينة على النحو الآتي:

ذكور	إناث	وسط ريفي	وسط مديني	شعبة أدبية	شعبة علمية
56	20	22	54	68	8

على الرغم من التنوع الذي تبدو عليه هذه العينة، إلا أن متغيرات الجنس والوسط وشعبة الاختصاص لا تهم بحثنا بشكل مباشر وعميق، لأن ما يهمنا ليس وجود ترابط أو اقتران دال بين متغير الجنس وطبيعة المشاعر تجاه الفلسفة أو عدم وجوده، بقدر ما يهمنا وجود المشاعر أو غيابها في حد ذاتها، مهما كان الجنس أو شعبة الاختصاص أو الوسط الذي ينتمي إليه المعهد. على الرغم من الطابع المباشر لصيغة الموضوع الذي جاء تجاوزًا وتدقيقًا للموضوع الإنشائي الرقم 2، فإن عددًا مهمًّا من الإجابات لم يأخذ خصوصية الموضوع في الاعتبار، وعوض أن يعبر عن شعوره وحالته الوجدانية تجاه الفلسفة قام بالتعبير عن تصوره وموقفه تجاهها. قد يفهم من هذا الانزياح وجود بعض الحواجز النفسية والثقافية التي ما زالت مترسبة في اللاوعي وتحول دون الخوض الحر والتلقائي في الشأن الوجداني والتعبير الصريح عن العواطف والأحاسيس.

توفرت إنشاءات التلاميذ على مادة مهمة جدًّا من التعبير عن المشاعر والأحاسيس تجاه الفلسفة والفلاسفة والتفلسف، وقد اتسمت بالتنوع والتعدد والاختلاف والتناقض أحيانًا، من قبيل: الحب، الكره، الاستحسان، الارتياح، الإعجاب، الاحتقار، عدم المبالاة، التحبيذ، الطمأنينة، اللهفة، القرف، الارتباك، الحذر، عدم الثقة، النقمة، التقبل، السعادة، الاستمتاع، التلذذ، التفضيل، التفهم، الشوق، الملل، الضجر، الإقبال عليها، النفور منها، الانبهار، الابتهاج، الانزعاج، التوتر، السخرية، الاشمئزاز، الحنق، الأمل، عدم الراحة، الألم، الوجع، الرهبة، الحميمية، الاضطراب، القلق، الإحباط، الاستغناء، الاستهزاء.

بهذا العرض، نكون قد استطعنا تسجيل 45 ضربًا من المشاعر والإحساسات تجاه الفلسفة. ولكن من جهة علاقتها بالاتجاهات والتمثُّلات والتصورات الاجتماعية، بإمكاننا أن نرجعها إلى صنفين رئيسين: «الحب – الكره» و«الخوف – الاطمئنان»، ولكل منها مبرراته ودوافعه المفسرة له.

الجدول (4–7)

عينة من مشاعر التلاميذ تجاه الفلسفة

- أحس بالراحة والانسجام.

- أستاذي «فلان» هو أهم الأسباب التي جعلتني أحب الفلسفة.

- لا أبالي بها لأنها غير مفهومة.

- أحضر ساعات الفلسفة اضطرارًا.

- أحب هذه المادة ولا أحس بالملل لأنها تعتمد على المنطق وتعالج قضايا واقعية.

- بصراحة أحس تجاه هذه المادة باللهفة لما تحتويه من معارف. لكن أحيانًا أحس أنها تؤدي بنا إلى الشرك بالله.

- الفلسفة كمادة أحبها، لكن لا أحبها كاختصاص لأنها تؤدي إلى الجنون.

- عند سماعي كلمة فلسفة ينتابني شعور بالقرف، لأن الفلسفة تعتبر كفرًا بالدين الإسلامي ومخالفة لبعض القواعد الإسلامية.

- شعور غير محبذ، أشعر بملل شديد.

- الفلسفة هي مادة تدرس لأناس غير العرب، لأن معظم الفلاسفة دياناتهم منافية لديننا الإسلامي.

- مرة حب، مرة كره.

- شعرت أول مرة بالارتباك لعدم معرفتي إياها، لكن بعد دراستها وجدت أن هذه المخاوف غير مبررة.

- أشعر بأني أرغب في دراستها وأشعر أوقاتًا أخرى بأني أكره دراستها، وذلك بسبب كثرة المحاور والضغط والإرهاق.

- مادة مملة ويصعب فهمها لأنها ليست كسائر المواد الأخرى.

- أحس بكثير من المشاعر، مثل الانبهار بها والإعجاب، وكذلك التساؤل عن معناها وأحس أيضًا بارتياح وبهجة تغمرني في بعض الأحيان، أي عند دراسة أفكار بعض الفلاسفة، ومن جهة أخرى أحس بأنها تزعجني وتوترني عند سماع بعض الأفكار الأخرى التي لا أرتاح لها.

- أحب أن أدرس الفلسفة لأنها تزيد الثقافة العامة وأحيانًا تشعرني بالملل نظرًا إلى تعقدها.

- الإحساس الأكثر الذي أحس به هو الملل والاشمئزاز.

- كلمة تافهة **لا معنى لها**.

- المشاعر التي أحس بها تجاهها هي السوء والرغبة في إلغائها من الوجود.

- أحس بجانب من الخوف.

- الخوف من الباكالوريا باعتبارها أهم مادة في المناظرة.

- أحس بالرهبة منها.

- أرغب في الفلسفة، أعشق الفلسفة، أستمتع بها.

- أمر صعب، هي صعبة صعبة صعبة، وتجاهها أشعر بالضياع.

- لا أجد ما يجذبني إليها.

- تشعرنا بالنوم لكثرة الكتابة وطول الساعات وطول البرنامج.

- جيدة إذا دُرست بطريقة جيدة وإلا سقطنا في الملل.

- تناقضها مع الدين يجعلني أغير توجهي نحوها.

- أنا أحب هذه المادة جدًا إلى درجة أني سأدرسها في الجامعة وأتخرج أستاذة فلسفة.

- جيدة من جهة توظيف العقل لكن لها جانب سلبي من جهة علاقتها بالدين، فهي لا تخلو من فكر إلحادي.

- أشعر بنوع من الخوف أحيانًا، بخاصة في أوقات الفروض، كما أشعر بالاضطراب النفسي والشعور بالشك تجاهها.

- الفلسفة هراء ولا أعيرها اهتمامًا، بل أشعر نحوها بالإحباط، وأعتقد ألا فائدة من تعليمها، فنحن في غنى عنها.
- أحس تجاهها بعدم الراحة والملل وبأنها دائرة مفرغة وغامضة.
- مثلها مثل بقية المواد، ولا توجد مشاعر خاصة تجاهها.

الجدول (4-8)

أهم المشاعر تجاه الفلسفة وما يقابلها من مبررات

المشاعر	المبررات
الحب	- مبعث للراحة والانسجام. - الأستاذ وطريقته البيداغوجية. - لأنها مصدر للمعرفة والثقافة. - تكشف خبايا الواقع.
الكره	- لأنها تؤدي إلى الشرك بالله. - لأنها كفر بالدين ومخالفة لبعض القواعد الإسلامية. - لأنها تؤدي إلى الجنون. - مادة شديدة التعقيد والغموض. - كثرة مَحاورها يحولها مصدرًا للضغط وللإرهاق. - مصدر ألم ووجع الرأس. - لا فائدة منها في الواقع. - ضعف أداء الأستاذ البيداغوجي.
الخوف	- ضاربها المرتفع في الباكالوريا وصعوبة التمكن منها واستيعابها. - الإخفاق في الفروض. - تؤدي إلى الشك في الله وإلى الغموض. - تعارض الدين.

ج- تحليل مدونة النصوص الفلسفية

تكونت مدونة النصوص الفلسفية من 21 صفحة وجمعت العينة الآتية:

- **كتاب الكندي إلى المعتصم بالله** في الفلسفة الأولى

– ابن رشد: **فصل المقال في ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال**

– ابن خلدون: الفصل الرابع والعشرون من كتاب **المقدمة**

تعمدنا اختيار هذه النصوص الفلسفية بالذات لمركزية حضور مسألة العلاقة بين الفلسفة والدين – أو بين الحكمة والشريعة – فيها، فهي تكاد تكون من الثوابت المشتركة بين جل الفلاسفة المسلمين. وقد تضمنت جملة من المشاعر، وإن كانت قليلة، وهي: الاستحياء والاستحسان والحسد والعداوة والسرور والجحود والسعادة والبهجة والخوف والحذر. وفي أغلب الحالات، فإن مضمون الشعور يتحدد بحسب نوعية العلاقة بالدين، والخوف مثلًا أو الحذر يأتيان استتباعًا لصلة ما غير مرغوب فيها بالفلسفة وبالتفلسف، فابن خلدون مثلًا، ومخافة الوقوع في «معاطب» الفلسفة و«مضارها» على الدين، يحذرنا ويشترط الامتلاء من الشرعيات وعلوم الملة قبل الاطلاع على الفلسفة. وإجمالًا يمكن أن نُرجع أهم النتائج إلى النقاط الآتية:

– قلما وقعت الإشارة المباشرة إلى المكونات الوجدانية المباشرة نحو الفلسفة، حبًّا أو كرهًا، اطمئنانًا أو خوفًا.

– ثبات مسألة العلاقة بين الفلسفة والدين ومسألة الشرعية.

– كثرة تواتر صيغ المقارنة والتفضيل من قبيل: «أشرف»، «أوجب»، «أتقن»، «أسهل»، «أولى»، «أكثر»، «أحسن»... وفي ذلك إحالة إلى المناخ السجالي الذي حكم ولا يزال توطين الفلسفة ضمن السياق الثقافي العربي. حاصل القول إذًا، أن تحليل مضمون عينة النصوص الفلسفية انطلاقًا من شبكة الفئات نفسها التي تم تطبيقها على بقية المدونة، يكشف عن حضور ما للجوانب الوجدانية، وإن كان هذا الحضور ضمنيًا، لكن ما تجدر الإشارة إليه هو:

• أن الفلسفة حتى بالنسبة إلى بعض الفلاسفة تظل مصدرًا للخوف.

• أن هذا الخوف مأتاه أسباب دينية تقوم على التسليم بعلاقة صراعية بين الحكمة والشريعة تتحول الفلسفة بموجبها إلى مصدر تهديد للإيمان على الأمة أن تخشاه وأن تحترس من شروره.

د– تحليل مدونة الفتاوى الفقهية

في الحقيقة، كان إدراج النصوص الفقهية الخاصة ببعض الفتاوى المتعلقة بتعليم الفلسفة وتعلمها ضمن مدونة البحث كلًّا أمرًا مقصودًا، فخصوصية مثل هذا المتن تكمن في ما يتيحه من فرص حقيقية للاطلاع على الأحكام والمواقف تجاه الفلسفة استنادًا إلى النصوص المرجعية في الثقافة الإسلامية وما يحف بذلك من اتجاهات وميولات ومشاعر. وقد اعتمدنا في تحليلنا هذه المدونة الفقهية الشبكة نفسها التي وقع توظيفها في تحليل بقية نصوص المدونة.

تتكون مدونة الفتاوى من سبع فتاوى: الأولى لابن الصلاح، والثانية فتوى لابن تيمية حول المنطق،

وفتويين لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، 1) حول علم الكلام، 2) حول الفلسفة والفرق بينها وبين الفكر الإسلامي. والخامسة، فتوى لابن حجر الهيتمي حول جواز أو عدم جواز الاستنجاء بكتب المنطق والفلسفة والتوراة والإنجيل. والسادسة، فتوى لجلال الدين السيوطي حول القول المشرق في تحريم الاشتغال بالمنطق. والسابعة، لمحمد صالح المنجد حول حكم دراسة الفلسفة.

لم نسجل حضورًا واضحًا للمكونات الوجدانية، وإنما اقترنت الفلسفة في المدونة الفقهية بأبشع التهم والنعوت، من قبيل: الحيرة والفتنة والشيطان والشر والسفه والانحلال والضلال والزيغ والزندقة والعمى والخذلان والحرمان والغفله والظلمة والدنس والأوضار (الأوساخ) والمنكرات والبشاعة والرقاع والمستحدث (البدعة) والقعاقع والمشائم والشؤم والفساد والدعوى الباطلة والجهل والذم والحرام والعقاب وانعدام الفائدة والكذب والبدعة والضرر والجهل والكفر والشك والاضطراب والفساد والكبائر والهذيان والأباطيل المزخرفة والزلل والأذى والوبال والانحراف والخطر والشناعة والقبح والفظاعة والشبهة والتزندق والزيف والمقالات الباطلة والفن الخبيث والفن المذموم والعته واللاعقل والافتراء والخسارة والخسران المبين والفسق والحمق والمبغوض إلى الله والجسم الغريب والدخيل والشعبذة والتنجيم والسحر ووساوس الشيطان...

يمكن أن نستنتج أنه ليس ثمة حديث عن المشاعر والصلات الوجدانية بالفلسفة، وإنما كان الحديث متمحورًا حول الصفات التي تصنع هذه المشاعر، لأن الخطاب لم يكن مباشرًا، بل هو حديث عن مستعمليها ومنتحليها. هذا ما يبرر غياب المشاعر الإيجابية أو السلبية المباشرة، فأغلب النصوص تتحدث عنها وعن المشتغلين بها لا عن المشاعر تجاهها التي هي نتيجة للأولى.

2- تحليل بيانات الاستبيان

أ- تحليل ومعالجة بيانات الاستبيان الرقم 1

(1) القسم الأول من الاستبيان

تعلق القسم الأول من هذا الاستبيان بالسؤال الآتي: هل لك أن ترتب هذه المواد ترتيبًا تفاضليًّا بحسب حبك وارتياحك لها: جغرافيا، تربية إسلامية، عربية، رياضيات، فرنسية، علوم فيزيائية، فلسفة، إعلامية، تربية تشكيلية، علوم الحياة؟

لننطلق من الجدول الآتي:

الجدول (4-9)

في الترتيب التفاضلي للمواد بحسب التكرارات والنسب المئوية

الترتيب	التكرارات	النسبة المئوية

المرتبة الأولى	16	9.35
المرتبة الثانية	26	15.20
المرتبة الثالثة	25	14.61
المرتبة الرابعة	27	15.78
المرتبة الخامسة	20	11.69
المرتبة السادسة	17	9.94
المرتبة السابعة	12	7.01
المرتبة الثامنة	12	7.01
المرتبة التاسعة	8	4.64
المرتبة العاشرة	8	4.64

ما تمكن ملاحظته أولًا هو قابلية إرجاع هذه المراتب العشر إلى خمس مجموعات كبرى:

- تتكون الأولى من المرتبة الأولى: (16، أي بنسبة 9.35 في المئة).
- وتتكون الثانية من المراتب الثانية والثالثة والرابعة: (78، أي بنسبة 45.61 في المئة).
- وتتكون الثالثة من المرتبتين الخامسة والسادسة: (37، أي بنسبة 21.63 في المئة).
- وتتكون الرابعة من المرتبتين السابعة والثامنة: (24، أي بنسبة 14.03 في المئة).
- وتتكون الخامسة من المرتبتين المتبقيتين، التاسعة والعاشرة: (16، أي بنسبة 9.35 في المئة).

يمكن أن نتقدم خطوة أخرى في تبسيط الجدول فنرجعه إلى أربع مجموعات أساسية:

المجموعة الأولى، وتتكون من المرتبتين الأولى والأخيرة، وهي مجموعة لا تخلو من حدود قصوى ومن ضرب من التطرف في اتجاه تثمين الفلسفة أو بخسها، وفي الحالتين ثمة مقدار كبير من الالتزام، وبالتالي الانخراط الوجداني اقترابًا أو ابتعادًا، وهي التي تهمنا في الدرجة الأولى في هذا البحث.

المجموعة الثانية، وتتكون من المراتب الثانية والثالثة والرابعة، وهي لا تخلو من انتصار لمادة الفلسفة ومن تبجيل لها.

المجموعة الثالثة، وتتكون من المرتبتين الخامسة والسادسة ولا تعبر عن انخراط وجداني واضح وعميق، فهي من حيث الاتجاه والدلالة الوجدانية تكاد تكون محايدة أو لامبالية.

المجموعة الرابعة، وتتكون من المرتبتين السابعة والثامنة وهي من حيث القيمة الوجدانية شبيهة بالمجموعة الثانية مع فارق الاتجاه.

تحضر الفلسفة إذًا في أذهان التلاميذ مبوبة ومرتبة تفاضليًّا (hierarchically ranked) بحسب منزلتها من المواد الدراسية الأخرى، فهي إذًا معيَّرة ومقيَّمة بخسًا وتثمينًا. ومادة الفلسفة على وجه الخصوص، وباعتبارها موضوعًا خصبًا للتمثُّلات، قلَّما تحضر لدى التلاميذ حضورًا محايدًا. ويمكن أن نستنتج من ذلك كله ما يلي:

- أن الفلسفة موضوع تمثل تختلف وتتناقض في مستواه الكثير من المواقف.

- أن المواقف من الفلسفة تبجيلًا أو تجاهلًا، اقترابًا أو ابتعادًا... لا تخلو من شحنات وجدانية.

- أن العوائق الوجدانية المعطلة للتفلسف هي بالضرورة معرفية ووجدانية.

(2) القسم الثاني من الاستبيان

تعلق القسم الثاني من الاستبيان بالسؤال الآتي: هل لك أن تضع سطرًا تحت الكلمات التي ترى أنها ذات صلة بالفلسفة: حكمة، تأمل، زندقة، كفر، تفكير، إلحاد، منطق، جنون.

لننطلق من الجدول الآتي:

الجدول (4–10)

في تراتب الكلمات ذات الصلة بالفلسفة بحسب تواترها ونسبها المئوية

الكلمة	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
تفكير	152	23.63	1
تأمل	132	20.52	2
منطق	113	17.57	3
حكمة	107	16.64	4
جنون	66	10.26	5
كفر	26	4.04	6
إلحاد	26	4.04	6
زندقة	21	3.26	8

المجموع	643	100	

(3) القسم الثالث من الاستبيان

تعلق القسم الثالث من الاستبيان بالسؤال الآتي: أي من هذه المشاعر أكثر تعبيرًا عن صلتك بالفلسفة: الحب، أم الكره، أم الخوف، أم الاطمئنان، أم الاحترام، أم الاحتقار؟

تم تفريغ بيانات هذا الجزء من الاستبيان وفق الجدول الآتي:

الجدول (4-11)

في تراتب المشاعر الأكثر تعبيرًا عن صلة التلاميذ بالفلسفة ونسبها المئوية

الكلمة	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الاحترام	121	35.38	1
الحب	80	23.39	2
الاطمئنان	67	19.59	3
الخوف	53	15.49	4
الكره	12	3.50	5
الاحتقار	9	2.63	6
المجموع	342	100	

أهم ما تمكن ملاحظته هو النسبة الملفتة لتكرار الشعور بالخوف.

من الناحية المنهجية يمكن أن نتعامل مع هذه الاستبيانات وفق طريقتين في الأقل:

- إما أن نتعامل مع كل استبيان كحالة خاصة مستقلة بذاتها.
- وإما أن نتعامل معها حاصلًا إجماليًّا.

وفي كلتا الاستراتيجيتين ممكنات وحدود.

يمكن أن نكثف هذه السمات الإيجابية في النقاط الآتية:

• القيمة المعرفية: الإدراك، الشك، النقد، التفكير.

• القيمة المعيارية والحضارية: نقد النزعة التقنوية والمجتمع الاستهلاكي، ونقد العولمة.

• القيمة النفسية: اكتشاف الذات، والتحرر، والالتزام والفعل.

• القيمة السياسية: النقد، والصمود، والمقاومة، والخيال، والحلم وتغيير الواقع.

يمكن أن نكثف السمات والعلامات السلبية في النقاط الآتية:

- المبالغة في الحيرة والشك والتساؤل طريق إلى الجنون.

- مادة مملة، وصعبة ومعقدة.

- التجريد والابتعاد من الواقع.

- التصادم مع الدين المؤدي إلى الكفر والإلحاد.

- سبب في تدني المعدلات والنتائج وسبب في الرسوب.

أما أهم التيمات التي تضمنت عبارات وعلامات وجدانية موجبة فهي: «يعشق الفلسفة» و«أحب الفلسفة».

أهم التيمات التي تضمنت عبارات ودلالات وجدانية سالبة ومبخسة لحظوظ الفلسفة، فهي: «تزعجني»، «مخيفة»، «أكرهها»، «مملة»، «أحتقرها»، «لا أرغب في دراستها»، «لا أفضل دراستها»، «مصدر إزعاج وحيرة»، «تهدد اطمئنان الإنسان».

ب- تحليل ومعالجة بيانات الاستبيان الرقم 2

تمحور هذا الاستبيان حول البواعث والأسباب التي تقف وراء مشاعر التلاميذ الأساسية نحو مادة الفلسفة. للغرض طرحت عليهم الأسئلة الآتية:

- ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

- ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

- ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

- ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

مثلما نلاحظ، لقد وقع التركيز على المشاعر السلبية أكثر من المشاعر الإيجابية، لشدة ارتباطها بإشكالية البحث وفرضياته. فالعوائق الثقافية المعطلة لتدريس التفلسف ولانتشارها لا تستنفدها المكونات المعرفية كالأحكام المسبقة والآراء الشائعة والأفكار النمطية فحسب، بل المشاعر والخبرات الوجدانية والأحاسيس أيضًا. سنتولى في مرحلة أولى رصد هذه البواعث والأسباب وتبويبها وتنظيمها، ثم محاولة المقارنة بينها لنتمكن في الأخير من تبين صلتها بالمكونات المعرفية للاتجاه نحو الفلسفة وتحديد منزلتها وآلية اشتغالها

باعتبارها عائقًا ثقافيًّا.

(1) حب الفلسفة

تبلور شعور التلاميذ المستجوبين بالحب تجاه الفلسفة بطرائق ووسائل وتعابير متعددة: فمنهم من اعتمد أسلوبًا مباشرًا ومنهم من استند إلى الأيْقونات الوجدانية أو الانفعالية، ومنهم من استعمل كلمة «حب»، ومنهم من استعمل كلمات قريبة من ذلك.

أما من حيث الأسباب الدافعة إلى حب الفلسفة، فيمكن أن نتعرف إليها من خلال الجدول الآتي:

الجدول (4-12)

في أهم الأسباب الدافعة التلاميذ إلى حب مادة الفلسفة

- تهتم بقضايا الإنسان والذات والمجتمع
- تثير القضايا المسكوت عنها وتنقد الواقع وتستشرف المستقبل
- تعلمنا حسن استعمال العقل
- تحررنا
- تطور المعارف وترتقي بالتفكير وبالوعي
- تساعد على فهم الحياة وتحدياتها
- تميز أستاذ الفلسفة
- ثراء برامجها
- تدريسها باللغة العربية خلافًا لبقية المواد

من خلال قراءة هذا الجدول، يمكن أن نرجع الأسباب الدافعة إلى حب الفلسفة إلى خمسة أصناف: ذاتية، معرفية، بيداغوجية، عملية، براغماتية، ثقافية.

ما تجدر ملاحظته هو أن الأسباب الدافعة ذاتها لحب الفلسفة (العلاقة بالواقع، اعتماد العقل، شخصية الأستاذ، طريقة تدريسها...)، يمكن أن تكون سببًا في كرهها، كما سنلاحظ ذلك بعد حين. «إذًا، الأمر لا يتعلق بأسباب جوهرية مطلقة بقدر ما يتعلق بالسياق وبإطار الفعل، بخاصة بالمعنى الذي يعطيه الفاعلون لسياقات أفعالهم».

(2) كره الفلسفة

بدوره، تبلور شعور التلاميذ بالكره تجاه مادة الفلسفة من خلال تعبيرات عدة وبأشكال مختلفة: «أكره الفلسفة»، «أمقت الفلسفة» ...إلخ.

من جهة الأسباب الدافعة إلى كره مادة الفلسفة، فإننا يمكن أن نتعرف إليها من خلال الجدول الآتي:

الجدول (4-13)

في أهم الأسباب الدافعة التلاميذ إلى كره مادة الفلسفة

- صعوبة المسائل الفلسفية وغموضها - تهتم قليلًا بالدين وتجعله منفصلًا عن الحياة - في بعض مواضيعها إلحاد وكفر - التحريض ضد كل ما هو سائد - تستبدل الواقع الحقيقي بآخر خيالي ومثالي - عدم القدرة على فهمها - تتضارب مع شريعتنا الإسلامية - تمس المعتقدات والدين - توقيتها غير مناسب
- امتحاناتها صعبة - أداء الأستاذ - كثرة المَحاور وطولها - خوضها في مواضيع لا حاجة لنا بها وتبعث فينا الملل - تدخل في متاهات ولا تستطيع الحسم بين الأجوبة المتعددة - عدم تقديم حلول جذرية واقتصارها على الجانب الفكري - صعوبة ألفاظها ومصطلحاتها - تعدد التساؤلات وكثرة الشك والاختلاف في المواقف - عدم الحصول على المعدل - عدم اهتمامها بالدين - التناقض في الآراء

من خلال قراءة هذا الجدول، يمكن أن نرجع الأسباب الدافعة إلى كره الفلسفة إلى خمسة أصناف: ذاتية (العلاقة بالأستاذ)، معرفية (مفاهيم مجردة ومضامين معقدة)، بيداغوجية - ديداكتيكية (طريقة الأستاذ في التدريس)، عملية - براغماتية (عدم الحصول على معدل) وثقافية (العلاقة المتوترة بالدين).

ما تجدر ملاحظته مرة أخرى هو أن ذات الأسباب الدافعة إلى كره الفلسفة، يمكن أن تكون سببًا في حبها، كما سنلاحظ ذلك بعد حين. «إذًا، الأمر لا يتعلق بأسباب جوهرية مطلقة بقدر ما يتعلق بالسياق وبإطار الفعل، بخاصة بالمعنى الذي يعطيه الفاعلون لسياقات أفعالهم».

(3) الخوف من الفلسفة

تبلورت مشاعر خوف التلاميذ من الفلسفة من خلال جملة من التعابير المتمحورة حول صعوبة تحصيل نتائج جيدة في اختبار الفلسفة من جهة، والخشية على سلامة العقيدة والدين من جهة أخرى. أما الأسباب

التي يبرر من خلالها التلاميذ خوفهم من الفلسفة، فيمكن التعرف إليها من خلال الجدول الآتي:

الجدول (4-14)

في أهم الأسباب الدافعة التلاميذ إلى الخوف من مادة الفلسفة

- تهديد القيم من خلال طرح مسائل يرفضها المجتمع.
- النتائج السلبية في الامتحان.
- صعوبة المضامين وطول البرنامج (المقرر) واللغة المجردة والمنهج المعقد.
- صعوبة فهمها واستيعابها وما تتطلبه من تركيز كبير ومضن.
- لا تتقيد بدين أو بخلق.
- صعوبة اختباراتها، بخاصة القسم الإنشائي.
- تهدد التلميذ بالوقوع في التيه وفي الغموض.
- سيطرة أفكار الفلاسفة على عقول التلاميذ واقتداؤهم بها (الأفكار الماركسية خصوصًا).
- تدعو إلى الكفر والنفاق والتفريق بين المسلمين.
- بحر يهددنا بالغرق.
- كثير من الأساتذة يشطبون الجانب الديني من الفلسفة.
- طول البرنامج وضعف الضارب وقلة عدد الساعات المخصصة لها وصعوبة الاستيعاب.
- الطابع النقدي (للأوضاع السياسية خصوصًا) وما قد يؤدي إليه من اضطرابات.
- حجم الكتاب المدرسي، على الأخص بالنسبة إلى الشُّعَب العلمية.
- عدم توفر الزاد المعرفي وما يؤدي إليه من عجز عن خوض النقاش.
- تتطلب تفكيرًا معمقًا، وهذا يصعب توفره، وهو ما يهدد بالوقوع في الخطأ معرفيًّا ومنهجيًّا.
- الخوف من السقوط في منهجية خاطئة أو الخروج عن الموضوع.
- يمكن أن تسقط الإنسان في الخطيئة والشرك.
- هناك من يقول إنها نوع من الكفر بما تحمله من معانٍ قد تمس بالشريعة والدين.
- مصدر مغالطة وتُوقِع البعضَ في اضطرابات نفسية.
- تهدد الدين.
- كثرة الآراء تُدخل التلميذ في الفوضى والبلبلة.
- الخروج عن الدين والوقوع في الإلحاد.

ما تجدر ملاحظته أيضًا هو أن العوامل نفسها قد تؤدي إلى مشاعر مختلفة ولكنها تظل مشاعر سلبية، فصعوبة المضامين أو الحصول على أعداد سلبية هو سبب للكره وللخوف في الوقت ذاته.

عدد مهم من التلاميذ رفض صيغة السؤال واعتبره غير مبرر، لأنه ليس ثمة ما يدعو إلى الخوف من الفلسفة.

(4) احتقار الفلسفة

عبر المستجوبون عن الشعور باحتقار مادة الفلسفة من خلال تعابير وأشكال متعددة ومختلفة. أما الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى مثل هذا الشعور السلبي فنوجزها في الجدول الآتي:

الجدول (4–15)

في أهم الأسباب الدافعة التلاميذ إلى احتقار مادة الفلسفة

– الاهتمام بمسائل بدهية لا جدوى منها.
– هي مجرد أحلام غير واقعية.
– تؤسس لعالم خيالي لا علاقة له بهموم الناس.
– ليست لها نجاعة أو مردودية.
– ابتعادها من الدين وتناسيها الأخلاقيات والضوابط.
– قضاياها تافهة.
– بعض مواضيعها لا تتماشى مع واقعنا أحيانًا.
– إنها إلحاد وكفر.
– في اعتقادي الفلاسفة كافة ملاحدة وكفار.
– عدم توفر الوقت الكافي لمراجعتها وتفضيل «المواد الأساسية» عليها.
– اعتمادها على مرجعيات تنتمي إلى العصور الغابرة ولا تتماشى مع عصرنا.
– خوضها في مواضيع تتعلق بالدين والأخلاق إلى درجة الكفر.
– لا تدرَّس إلا في الثانوي.
– مادة غير نافعة بصفة مباشرة في المجتمع، مثل الرياضيات والفيزياء.
– ضاربها في المسالك العلمية ضعيف (ضارب واحد) وليس لها قيمة قياسًا إلى المواد العلمية (التي يصل ضاربها إلى أربع).
– التفاهة.
– أفكارها مستفزة.
– ضعف مكانة المادة ضمن المسلك العلمي، فإما إعطاؤها مكانة أفضل وإما إلغاؤها من هذا المسلك.
– لا تحقق المنفعة كبقية العلوم.
– طريقة التواصل بين الأستاذ والتلميذ وصعوبة إيصال المعلومة من الأستاذ.
– تقول أحيانًا عكس ما يقوله الدين، وهذا ما يجعل المتدين خصوصًا يحتقرها.

- عدم وجود الآلهة في الفلسفة وعدم الإيمان.

تأكيدًا لهامش الجرأة والحرية الذي ميز استجابة التلاميذ للاستبيان، سجلنا رفض البعض منهم مشروعية السؤال أصلًا وضمنيته، أي عدم تسليمهم بأن مادة الفلسفة موضوع مستهدف بالاحتقار: «ما من شيء يدعو إلى احتقارها»، «لا شيء يبعث على احتقار الفلسفة، فهي ترتقي بالإنسان وتطور الفكر»، «مادة تستحق التقدير لا الاحتقار»، «شخصيًّا لا أحتقرها، بل العكس». نلاحظ أن أستاذ المادة يمكن أن يتحول سببًا في هذه المشاعر كلها، حبًّا أحيانًا وكرهًا أحيانا أخرى.

ج- تحليل ومعالجة بيانات الاستبيان الرقم 4

تمحور هذا الاستبيان حول سؤالين:

- عند سماعك كلمة «فلسفة» ماذا يخطر في بالك من أفكار؟
- ما المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

استهدفنا من ورائه مزيدَ التثبت من صدقية الإجابات من خلال البحث في مدى انسجامها الداخلي، كما سعينا إلى توفير قاعدة من البيانات تسمح لنا بالنظر في طبيعة العلاقة بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية من المواقف والاتجاهات والتصورات تجاه الفلسفة.

أما في ما يتعلق بالانسجام الداخلي لمواقف المستجوبين، فلم نسجل أي حالة من التناقض وعدم الانسجام بين الفكرة التي يحملها المستجوب حول الفلسفة والمشاعر التي يكنّها تجاهها، ففي الإجابات كلها جاء الجزء الأول مكملًا للجزء الثاني، ولكننا لا نعرف ما إذا كان المعرفي فيها محددًا للوجداني أو العكس. وكل ما نستطيع الجزم به في هذا المقام، هو أنهما في علاقة تلازم تام. فكلما كانت فكرة التلميذ حول الفلسفة متمحورة حول المعاني الآتية: «أم العلوم»، «حكمة»، «المنطق»، «إعمال العقل»، «القدرة على التحليل والنقاش والنقد»، «استكشاف قضايا جديدة»، «التفكير المعمق»، «أعلام الفلسفة ومشاهيرها» وغيرها من المعاني الإيجابية المثمنة للفلسفة وللتفلسف وللفلاسفة، كانت مشاعره تجاهها إيجابية، مثل الاعتراف بفضلها والتعبير عن حبها واحترامها والتلهف لدراستها، بل حتى التفكير في اختيارها اختصاصًا مهنيًّا.

كلما كانت الأفكار التي يبنيها التلاميذ حول الفلسفة سلبية ومبخسة قيمتها ومشككة في معارفها، من قبيل: «فيها أشياء محرمة»، «الفلسفة وهم»، «لا علاقة لها بالواقع»، «ضرورة إلغاء الفلسفة بالنسبة إلى الشُّعَب العلمية»، «الفلسفة علم معقد ولا حاجة لنا به»، «تؤدي إلى الجنون»، «مادة غامضة»، «كلمة تافهة» ...إلخ، كانت المشاعر تجاهها رافضة وسلبية، من قبيل: «الرغبة في إلغائها»، «الإحساس بالملل»، «لا أرتاح لها»، «تزعجني وتوترني» ...إلخ.

هناك من يحمل تجاه الفلسفة أفكارًا سلبية وإيجابية في الوقت ذاته، فتكون المشاعر تجاهها مزدوجة ومركبة، أي محل احترام عندما تخوض في مسائل تهم الواقع الإنساني، ومحل توجس كلما خاضت في مسائل الدين والمقدسات.

3 – دراسة الحالة: محاولة في التنظير المتجذر

أ- مقدمات في المنهج

تندرج دراسة الحالة ضمن المقاربة الكيفية التي تستمد قيمتها من حرصها على مسك المعاني التي يعطيها الفاعلون لممارساتهم وليس للعلاقات السببية والقياسات المعيارية. فالفعل الإنساني (بعيدًا من الصياغات الكمية) مبني في جوهره على المعتقدات والقيم والقواعد والدوافع والرغبات والنوايا والانتظارات. أي المعاني المتحولة التي يعطيها الفاعلون لأفعالهم.

لنذكّر أولًا بأن الحالة تعود في اشتقاقها إلى حال، وحال الشيء: صفته، والحال: كيفية من الوجود سريعة الزوال، فالحالة إذًا هي صفة الشيء وأحواله المتغيرة. أما دراسة الحالة، فهي معايشة وتحليل لمجموعة من الظواهر والأشياء والتصورات والنظريات والعوامل داخل سياق معين، إنها مثال إجرائي وقعت صياغته بطريقة تقريرية وصفية وسردية وبتحليل وصفي استنتاجي لوضعية خاصة للوصول إلى نتائج عامة. أما بالنسبة إلى بحثنا، فقد مثلت لنا دراسة الحالة هذه، وضعية مهنية واقعية معيشة من قبل الباحث نفسه، فقد تواصل انشغالنا بالشأن الفلسفي – كما أسلفنا – على امتداد ثلاثة عقود، ولا يزال متواصلًا، تمكنًّا خلالها من مراكمة الكثير من الملاحظات والتجارب والخبرات والشهادات والمعطيات والحقائق والوقائع المتنوعة والثرية التي سنسعى إلى الاستفادة من بياناتها باعتماد مقاربة كيفية متداخلة المناهج (Triangulation) تجمع بين الملاحظة المباشرة والوصف الفينومينولوجي والتنظير المتجذر (Grounded theorization) قصد محاولة فهم جانب من التفاعلات الصفية ذات العلاقة بهذا المعنى المجرد الذي يعبر عن ذاته في شكل معطلات وجدانية ومعرفية تحول دون تدريس الفلسفة على الوجه المطلوب. لا شك في أن كره مادة الفلسفة أو حبها وإنْ مثَّل شعورًا ذاتيًّا داخليًّا تجاه مادة تعليمية محددة، إلا أننا مع ذلك يمكن أن نتتبعه من خلال مواقف وسلوكات قابلة للملاحظة أو خطابات مباشرة وغير مباشرة قابلة للتحليل. سنسعى إذًا إلى فهم عميق للمشاعر السلبية تجاه مادة الفلسفة وكيف باتت تمثل رافدًا أساسيًّا مشكلًا للعوائق الثقافية المعطلة للتفلسف، فليس مطلوبنا من دراسة الحالة الوقوف على الأزمة فحسب، وإنما محاولة النفاذ إلى معناها الخاص وإلى جذورها العميقة. «إذًا: كيف بنى التلاميذ معنى الفلسفة في أذهانهم ووجداناتهم؟ ما المعاني التي يحملونها بصفة مسبقة حولها قبل أن يباشروا تعلمها؟ ما العناصر التي تساهم في توجيه بنائهم لهذه المعاني؟ هل هو التراث والثقافة؟ أم المدرسة؟ أم العائلة؟ أم المجتمع؟ أم الإعلام؟ كيف تتفاعل في مستواها الجوانب العاطفية مع الجوانب المعرفية؟ هل تظل المعاني التي يأتي بها التلاميذ إلى المدرسة على ما هي عليه من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها أم إنها تتبدل لديهم شيئًا فشيئًا بعد خوضهم تجربة التفلسف؟ تلك هي الأسئلة الرئيسة التي كانت ترافقنا ونحن نخوض هذه التجربة التي امتزج فيها المهني بالبحثي والممارسة بالتأمل. لقد تقاطعت دراسة الحالة هذه مع مقتضيات البحث الإثنوغرافي من جهة انخراط الباحث العميق في حياة القسم فترة من الزمن سمحت بمراقبة ما يحدث وبسماع ما يقال وبطرح الأسئلة وبتعديلها وبجمع ما أمكن من البيانات بهدف تسليط الضوء على قضايا البحث المحورية. فكيف كان يتم بناء المعاني والمشاعر في علاقة بثقافة المدرسة؟ وما منزلة مادة الفلسفة من نسق الثقافة العام؟

مكنتنا هذه الدراسة الطولية من كم هائل ومتنوع وثري من البيانات، ولكننا نكتفي في هذا المستوى بملاحظة ما يأتي:

– استمرار حضور مشكلة التظنن والتشكيك في قيمة الفلسفة وفي الحاجة إليها على امتداد هذه العقود الثلاثة الممتدة من عام 1983 إلى حدود عام 2013، وهو ما يؤكد أهمية المشكلة وخطورتها.

– على الرغم من تغير البرامج ثلاث مرات (من 1983 إلى 1990 ومن 1991 إلى 2005 ومن 2006 إلى 2013)، وتغير السياقات السياسية والاجتماعية العامة، إلا أن المشكل ظل قائمًا على الدوام. فقد سجلنا تدخل متغيرات مهمة كان من المفترض أن تكون لها تأثيرات فعلية وعميقة على الظاهرة المدروسة ولكن لم يتحقق ذلك، فما شهدته البلاد من تجارب سياسية تراوحت بين استبداد الحزب الواحد والسياسة الأمنية التي أفرزها الانقلاب 1987 /11 /7 أو الانتفاضة الشعبية في 2011 /12 /17، كان له أثر في البرامج وفي التدريس[172]. فقد سجلنا إثر الثورة حراكًا فلسفيًّا مكثفًا داخل المؤسسات التربوية كانت بمثابة الصدى للحراك الفكري داخل البلاد عبر الصحافة والإعلام والفضائيات والملتقيات والندوات والتظاهرات. تحولت بموجبها قضايا الحرية والعلمانية والديمقراطية والقانون والشرعية والدولة والمجتمع المدني... إلى مواضيع للتداول المشترك. ومع ذلك لا نستطيع أن نجزم بأن هذا السياق الإيجابي قد أفلح في استبعاد التصورات المعادية للفلسفة، فهذه الفسحة في حرية التعبير التي رافقت الثورة، كانت تشتغل لمصلحة الطرفين: المعادين للفلسفة والمنتصرين لها، أي أنه بقدر ما كانت هناك أصوات تنادي بالفكر العقلاني وبضرورة التحديث وبالعقل وبالفلسفة... كان هناك، في المقابل، من يتشبث باستقالة العقل وبتجريم الحداثة والعقلانية وبالتالي التحريض ضد الفلسفة.

– قد يفسر ذلك إما بشدة استحكام هذه العوائق الثقافية وإما باستقلالية نسبية للأطر القيمية المرجعية عن سياقات الحياة اليومية المتقلبة، كما سنبين ذلك بعد حين.

لننطلق من رواية الحادثة البسيطة الآتية: بمجرد ذكر كلمة «فلسفة» أمام شرائح وفئات اجتماعية متنوعة، كثيرًا ما كنت ألاحظ ردات فعل مختلفة: فمنهم من يبتسم، ومنهم من يمتعض، ومنهم من يتوجس. وهو ما يؤكد أن الفلسفة ليست كلمة محايدة وجدانيًّا أو قيميًّا وأيديولوجيًّا، وإنما هي محملة بكثير من الأفكار المسبقة التي تعكس قيمًا كثيرة. على العكس من المواد الدراسية الأخرى، كالعربية مثلًا أو علوم الطبيعة أو الحساب، والتي تبدو لدى أغلب الناس مواد دراسية «عادية» قياسًا إلى مادة الفلسفة التي ما انفكت تثير التساؤل وردات فعل متناقضة، فإن هذه الخصوصية قد حولتها إلى موضوع خصب للإسقاطات النفسية وللتمثُّلات الاجتماعية كما بينا ذلك في موضع سابق. وكثيرًا ما تحولت هذه التمثُّلات ذاتها إلى أحكام مسبقة وأفكار نمطية معطلة تعليم الفلسفة وتدريسها.

لئن كانت الطرائق المعتمدة في دراسة الحالة تقوم أساسًا على تحليل الوقائع، فإنه على امتداد ثلاثة عقود يكون من الصعب جدًّا توثيق الوقائع كلها، ولذلك سنركز تحليلنا على بعض منها، أي على ما يبدو لنا ذا صلة مباشرة بموضوعنا. سنتولى فحصها والبحث عن أبعادها وأسبابها والنظر في الحلول الممكنة لمعالجتها. لبناء هذه الحالة إذًا، سنحتاج إلى تحويل الظواهر الواقعية إلى خطابات سردية وصفية متضمنة الوضعيات

الإشكالية المنتظرة معالجتها، قصد الوصول إلى الحلول المناسبة لها. لقد اقترن انخراطنا واشتغالنا بمجال الفلسفة تعليمًا وتعلُّمًا بمقاومة دائمة وبجملة من التظننات والمواقف العدائية والإشارات الساخرة من الفلسفة ومن تعليمها، والتي كانت تأتي من كل صوب: من المدرسة، من المقهى، من الشارع، من اللقاءات العائلية، من الصحافة والإعلام. صحيح أنها تجد تقبلًا واضحًا من طرف الكثير من أنصارها ومن المؤمنين بجدواها، ولكنها كثيرًا ما اقترنت بجملة من المواقف والمشاعر السلبية تجاهها. لا شك في أن هناك محطات دالة أكثر من غيرها يمكن أن نترصد من خلالها هذه المظاهر السلبية المعطلة، كالحال مثلًا:

- عند الحصص الأولى من افتتاح السنة الدراسية.

- عند تناول المحور الأول من البرنامج القديم (ما الفلسفة؟).

- عندما تكون النتائج المتحصل عليها في اختبار الفلسفة ضعيفة وسببًا في تراجع المعدل العام وما يفرزه ذلك من حنق على الفلسفة ومن كره لها.

- عند الإعلان عن نتائج الباكالوريا، بخاصة عندما تكون مخيبة للآمال ويقع البحث عن كبش فداء.

- كلما وقع استرجاع قضايا العلمانية واللائكية والعقلانية والحداثة في علاقتها بالتراث والهوية والإسلام.

- عند عملية التوجيه الجامعي بعيد الإعلان عن نتائج الباكالوريا.

عند افتتاح السنة الدراسية، بخاصة لما كانت مادة الفلسفة انفرادًا للأقسام النهائية دون سواها، أي الفرصة الأولى التي تتاح للتلاميذ لدراستها، عادة ما يأتون متلهفين ومتشوقين لاكتشاف حقيقتها والتثبت من مدى مطابقتها لما تعج به رؤوسهم من أفكار مسبقة حولها. كنا نسجل في هذه الحصص الأولى استجابات مختلفة تتراوح بين اللامبالاة أو عدم الانخراط في موقف أو اتجاه واضح نحو الفلسفة من جهة، والمتقبلين لها، والمستبشرين بها، والرافضين لها، والمتوجسين منها من جهة ثانية.

أما عند مباشرة المحور الأول الذي كان يعتمد في البرامج القديمة والمتعلق بماهية الفلسفة، فعادة ما يباشره التلاميذ وهم محملون بمجموعة من التمثُّلات والأفكار المسبقة حول الفلسفة بين من يعتبرها علمًا ومن يعتبرها أدبًا، بين من يعتبرها مفيدة ومن يعتبرها تفكيرًا مجردًا لا علاقة له بالواقع ولا فائدة ترجى منه. وطبقًا لهذه التمثُّلات، هناك من يتجه نحوها اتجاهًا إيجابيًّا وهناك من يتجه نحوها اتجاهًا سلبيًا. أما من الناحية الوجدانية فأبرز المشاعر كانت تعبر عن التوجس والخوف: أما تلاميذ شعبة الآداب فكانوا يخشونها لأهمية ضاربها ولدوره الحاسم في امتحان الباكالوريا. وأما زملاؤهم في الشُّعَب العلمية منهم فيخافون الفلسفة لضعف استعداداتهم الأولية من حيث المطالعة والثقافة العامة، ولاعتقادهم بأنها سبب رئيس في تردي معدلاتهم. ومع التقدم في تناول مسائل البرنامج، فإن التظننات تتحول إلى علاقة الفلسفة بالعلم (أفضلية العلم من حيث نتائجه «اليقينية» وفوائده العملية) وعلاقتها بالدين من حيث هي تشكيك ونقد للمقدسات وللمعتقدات. مع بلوغ المحاور الأخيرة من البرنامج أي المحاور المتعلقة بالمسائل العملية مثل العمل والدولة والسلطة والحرية والمسؤولية والقيم والأخلاق... فإننا عادةً ما نسجل إقبالًا إيجابيًّا من

التلاميذ على الفلسفة وقد يفسر ذلك أولًا بتمكن التلاميذ من فكرة ضافية عن حقيقتها وأهم خصائصها، وثانيًا للطابع العملي لهذه المسائل ومعايشتهم إياها، ولكن يبقى العامل الأهم لتفسير ما ظل مترسبًا لدى التلاميذ من مشاعر خوف وقلق وتوجس، ومرده في الدرجة الأولى إلى تراكم الدروس وصعوبة استيعابها استعدادًا لامتحان الباكالوريا.

من جهته، يمثل عدم الحصول على معدل جيد أو تراجعه بسبب ضعف النتائج المسجلة في مادة الفلسفة، فرصة أخرى مناسبة للوقوف على المشاعر الضمنية الساخطة التي يكنّها هؤلاء التلاميذ تجاه الفلسفة، سواء من حيث عدم جدواها أم من حيث إدراجها اللامبرر واللامشروع ضمن الشُّعَب العلمية أو من حيث علاقتها المتوترة بالدين وبالمعتقد. ذلك كله يتكثف في شعور مركب بالتوجس والخوف والازدراء والحنق أحيانًا.

أما عند الإعلان عن نتائج الباكالوريا في الدورة الأولى، بخاصة عندما تكون مخيبة لانتظارات التلاميذ والأولياء، فكثيرًا ما يردّ سبب الفشل إلى مادة الفلسفة وتتحول إلى كبش فداء، فيقع اتهام عملية الإصلاح، سواء من جهة طبيعة المادة ذاتها، حيث يعتقد الكثير أنها عصية على التقويم الموضوعي، أو من جهة مقاييس الإصلاح ومعاييره وافتقادها دقة المقاييس والمعايير المعتمدة في المواد العلمية، أم من جهة الأستاذ المصحح الذي يتحول إلى موضوع للكثير من الإسقاطات والتهم، سواء من حيث انحيازه الفكري والأيديولوجي أم من حيث ظلمه وعدم إنصافه التلاميذ.

على مستوى عملية التوجيه الجامعي، كثيرًا ما كان التوجه إلى هذا الاختصاص مهمشًا، فهو إما أن يعني بعض التلاميذ المتميزين الذين يدركون أهمية الفلسفة كاختصاص جامعي ويكونون مستعدين لمواجهة التحديات والصعوبات الكبيرة والفعلية التي تقترن بهذا الاختصاص أكثر من غيره، والراجعة إلى صعوبة الامتحان وصعوبة النجاح، وصعوبة التخرج، ثم صعوبة الظفر بشغل في صورة التخرج، وإما أن يساق له سنويًّا عدد من الناجحين في الباكالوريا مرغمًا ومن دون رغبته. خلاصة الأمر، أنه على الرغم من أهمية طاقة الاستيعاب المخصصة لأستاذية الفلسفة، تظل نسبة مهمة من الموجهين إليها برغبة حقيقية منهم، ضعيفةً جدًّا، وهذا ما يفسر الهدر المسجل في هذا المستوى.

كما مثل طرح القضايا الجدالية والأيديولوجية مثل العلمانية واللائكية والعقلانية والحداثة في علاقتها بالتراث والهوية والإسلام... مناسبة مواتية للتعبير عن المواقف والمشاعر تجاه الفلسفة تثمينًا وتبخيسًا، حبًا وكرهًا. وهي قضايا لم تكن تطرح بصفة طبيعية مبدئية بقدر ما كانت في كثير من الأحيان مشدودة إلى سياقات سياسية محددة تميزت بتحولات عميقة على مستوى المؤسسة الحاكمة، وأعني انقلاب 7/ 11/ 1987 والانتفاضة الشعبية 17/ 12/ 2011.

هذه المشاهد كلها المقترنة بتدريس مادة الفلسفة بالمعاهد الثانوية التونسية، وقعت معايشتها عشرات المرات على امتداد أكثر من ثلاثين سنة، وكانت فاضحة أهم المواقف والاتجاهات والمشاعر تجاه الفلسفة. «ولعل ما يهمنا منها أساسًا إنما هي المعاني التي ما انفك يبنيها الفاعلون التربويون حول هذه المادة». ومن خلال تتبعنا دينامية تحول هذه المعاني، تبين لنا أنه على الرغم مما سجلناه من تغير في هذه المعاني من حالة إلى

أخرى، ومن مشهد إلى آخر، فإننا يمكن أن نُرجِع أكثر الظواهر تواترًا إلى النقاط الآتية:

– على الرغم من أن جانبًا مهمًّا من التظننات والمواقف السلبية تجاه الفلسفة يعود إلى أسباب موضوعية في علاقة بالنتائج المتحصل عليها أو بآفاقها التشغيلية أو بصعوبة دراستها... إلا أن وراء هذه الأسباب الظاهرة والمعلنة تكمن أسباب أخرى ذات علاقة مباشرة بالسياق العام لتدريسها. وللتأكد من صحة هذه النتيجة، يكفي أن نفترض أن هذه المشكلات والصعوبات نفسها لو أحيطت بمُناخين وجداني ونفسي إيجابي كان من الأرجح أن تكون ردات الفعل تجاهها مختلفة.

– إذًا، المناخ النفسي غير قابل للملاحظة المباشرة، وإنما يحضر من خلال آثاره، إذ تكفي حالات بعينها يكون فيها النقاش حاميًا، بخاصة حول علاقة الفلسفة بالدين، حتى تنفلت بعض التهم الراسية في قاع اللاشعور الجمعي لتنعتها بالكفر والزندقة.

– من هنا، نسجل نوعًا من الهشاشة المميزة لمنزلة الفلسفة في الثقافة الشعبية والمرتهنة لتقلبات السياق ولتحولات المناخ النفسي للفاعلين التربويين.

– تفهم هذه الهشاشة على أنها غياب للأسس المبدئية لإقامة الفلسفة ضمن ثقافة تستمد نصوصها التأسيسية من الدين، فتغدو مهددة في كل حين.

ب– في أهمية السياق المباشر

تبين لنا أيضًا ما للسياق الثقافي العام وما للقيم المرجعية العامة من تأثير واضح في التفاعلات الصفية والسلوكات داخل المدرسة، لكن يبدو أن للسياقات المباشرة الدور الأكبر. ولعل أهم العناصر التي لاحظنا أنها تساهم في تشكيل السياقات المباشرة، شخصية الأستاذ، فهو يؤدي دورًا كبيرًا في تحديد اتجاه التلاميذ نحو المادة سلبًا وإيجابًا (وهذا ما تؤكده نتائج الاستبيان الرقم 5)[(173)]. وذلك بحكم خصال شخصية يمكن أن يتميز بها الأستاذ (الروح المرحة، التفهم، التعاطف، التبسيط، التحفيز، الروح الإيجابية والتشجيع...) أو خصال علمية ومعرفية (التمكن الجيد والمعمق من المادة المدرسة) أو استعدادات بيداغوجية وتعلمية (القدرات التواصلية، التدرج، والتبسيط...). إن علاقة خاصة بأستاذ المادة قادرة إذًا على قلب الموقف والاتجاه نحو مادة الفلسفة من العداء إلى الولاء.

ضمن السياق نفسه، وإذا سلمنا بأن المعنى لا يمثل معطى أصليًّا ثاويًا ضمن وجود موضوعي للأشياء وللسلوكات، وبأن «فعل الوعي للشيء هو الذي يضفي عليه المعنى»[(174)]، فإن المعانى السلبية التي يفرزها الفاعلون التربويون ضمن الفضاء المدرسي، عادة ما ترتبط في تشكلها وبنائها بوضعيات محددة، كالانشغال بضارب المادة مثلًا أو بترتيب جداول الأوقات بحسب الحصص الصباحية والمسائية، إذ غالبًا ما تعطى أولوية تدريس الحصص الصباحية لغير الفلسفة من المواد الأخرى، مثل الرياضيات، على الرغم من اشتراكها في الكثير من الخصائص الإبيستيمولوجية وحاجتها إلى القدر نفسه من الاستعداد الذهني، خصوصًا إذا تعلق الأمر بالشُّعَب العلمية، حيث يتقلص الضارب وحجم الساعات المخصصة لتدريس الفلسفة.

لا شك في أن فهم المعاني الحافة بمادة الفلسفة ضمن ثقافة المدرسة بوجه خاص وثقافة المجتمع بوجه عام شرط منهجي ضروري لفهم ديناميكية التفاعل الفكري والاجتماعي كلًّا وفهم علاقات القوى بين التقليديين والمحافظين والتقدميين الحداثيين. من هذه الناحية، تتحول المسألة إلى مساحة فعلية تسمح لهذا الصراع بأن يتعين وأن يتجسد ضمن قضايا واقعية معيشة، فليست الحداثة نماذج حضارية تُدرس بمعزل عن الحراك المجتمعي الدائر، بقدر ما هي حداثات تطبيقية وميدانية تتقدم وتتراجع، تنجح وتنتكس. وفي هذا الإطار، لاحظنا أن المعانى التي ما انفك التلاميذ يبنونها حول الفلسفة كانت دائمًا حاصل تجاربهم وخبراتهم اليومية ضمن بيئة تفاعلية وسياق تفاعلي. ولم تكن تفاعلاتهم تلك مجرد شأن فردي وإنما كانت، في جزء منها، تتأثر جدليًّا بالبنية الثقافية للمجتمع كلًّا. ولكن كيف نفهم هذا التأثير الجدلي المتبادل بين المؤثرات القريبة والمباشرة والمؤثرات البعيدة وغير المباشرة؟ مرة أخرى نعود فنطرح المشكل من جديد فنتساءل: كيف يتم بناء المشاعر والمعاني الحافة بمادة الفلسفة ضمن «ثقافة المدرسة»؟

تعتبر ثقافة المدرسة جزءًا من ثقافة المجتمع كلًّا وصدى وامتدادًا لها، وتساهم في تغييرها وتطويرها من خلال ما تفرزه من أفكار نقدية ومقترحات تطويرية وآراء مستقبلية، وهو ما يفسر جانبًا من ازدواجية المواقف تجاهها بين موغل في تقليديته يعتبرها لغوًا وكفرًا، ومفرط في عقلانيته يثمنها ويؤكد جدواها، فالمعاني التي ما انفك التلاميذ يبنونها حول الفلسفة كانت دائمًا حاصل تجاربهم وخبراتهم اليومية ضمن بيئة تفاعلية وسياق تفاعلي، ولم تكن تفاعلاتهم تلك مجرد شأن فردي، وإنما كانت في جزء منها تتأثر جدليًّا بالبنية الثقافية للمجتمع كلًّا. ولكن كيف نفهم هذا التأثير الجدلي المتبادل بين المؤثرات القريبة والمباشرة والمؤثرات البعيدة وغير المباشرة؟

ج- ديناميات المعنى

لم يسمح لنا رصد تفاعلات المعنى ضمن الفضاء الصفي والمدرسي بتبيُّن المحتوى أو المضمون الفكري والاتجاه الوجداني تجاه الفلسفة فحسب، وإنما مكننا أيضًا وإلى حد ما من ملاحظة كيفية انبناء المعاني وسيرورات انبثاقها وملابسات تحولها وتحويلها واستراتيجيات فعلها وتأثيرها. لقد اتضح لنا أن انبعاث المعنى وولادته عملية عصية على المركزة، لأن المعنى لا يأتي من نقطة محورية بعينها دون سواها، وإنما ينبعث من كل صوب: من المدرسة والمؤسسة، كما من العائلة والمجتمع، ومن الشارع والإعلام. هنا، يمكن أن نتحدث عن ضرب من «ميكروفيزياء المعنى»، عن المعنى المتشظي والآتي من كل صوب. على غرار فكرة «لامركزية السلطة» كما في نظام الخطاب عند فوكو، يمكن أن ندعي ضربًا من «لامركزية المعنى»، فليس المعنى أصلًا أو مركزًا محددًا في نقطة محددة وإنما هو فعل تفاعل وتبادل وتفاوض وحبك للاستراتيجيات. إن المعنى، شأنه في ذلك شأن العلامة اللسانية، مسألة علاقة تتأثر شديد التأثر بخصوصية السياق وتقلباته، فما يتوفر في المكتبات وما يقع تداوله من مجلات وكتب ومضامين فكرية كان له تأثيره. وهنا نذكّر على سبيل المثال بجريدة **الرأي** ومجلة **أطروحات** ومجلة 15-21... ومكتبة الجديد ومكتبة الهدى ومكتبة المعرفة المرحة والعيون الصافية والشركة التونسية للتوزيع... ولا ننسى معرض تونس الدولي للكتاب، خصوصًا خلال عشريته الأولى وبالأخص أجنحة دار الطليعة وطوبقال والمنشورات الجامعية الفرنسية... وحلقات النقاش

بالجامعة التونسية على امتداد السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي والمعلقات الحائطية وانتشار الآلات الناسخة وصولًا إلى الإنترنت والوسائط الرقمية... تلك هي الذرات والروافد والمناخات المغذية لصورة الفلسفة، وهي ترتسم وتتشكل تدرّجًا لدى الجامعيين وعموم المثقفين.

د- فهم المَشاهد الدالة وتأويلها

بعد أن تولينا سرد هذه الوقائع وتبويبها وتنظيمها وفق محاور نحسب أنها قادرة أكثر من غيرها على توليد المعنى، بقي علينا أن نعمل على فهمها وتأويلها في اتجاه الإجابة عن الأسئلة التي كنا طرحناها في مقدمة البحث. لقد أكدت ميهان [175](Mehane) أن الثقافة الاجتماعية المدرسة ليست مجرد انعكاسات لقوى بنيوية خارج المدرسة، بل هي نظام للمعاني التي تتوسط البناءات الاجتماعية والأفعال الإنسانية. وفي هذا نقد للمنهجيات الكلية كما تبلورت مع بورديو[176]، باولو فرايري [177](Paulo Freire)، مايكل أبل [178]. في هذا السياق، كشف التعامل اليومي مع التلاميذ أنهم هم الفاعلون الاجتماعيون التربويون، وبالتالي هم بالذات صانعو معاني أفعالهم وممارساتهم، أي أنهم لم يكونوا مجرد متلقين سلبيين للمعرفة، وهنا علينا أن نميز بين التقبل الإيجابي للمعرفة والتقبل السلبي لها، ويتأكد هذا بخاصة من خلال كثير من أشكال المقاومة والرفض والاختلاف التي كان التلاميذ يبدونها تجاه بعض الأحكام الجاهزة والأفكار السائدة، كتلك المكفرة للفلسفة وللفلاسفة. ربما نجد في هذه المقاومة أهم ما قد يفسر عدم تجانس مواقف التلاميذ واتجاهاتهم ومشاعرهم تجاه الفلسفة، أو تغيرهم نحوها بين بداية السنة ونهايتها، أي قبل دراستها وبعدها. لقد لاحظنا أكثر من مرة كيف أن بعض التلاميذ ممن لم يتمكن من تحصيل معدل جيد في مادة الفلسفة وممن يجد صعوبة في استيعاب قضاياها ونظرياتها كلها يظل يقر إقرارًا واضحًا بأنه قد اقتنع بأهمية الفلسفة وجدواها على الرغم من الأحكام السلبية التي كان يحملها. ها هنا أيضًا نرسم خطًّا واضحًا نميز بمقتضاه بين من يخضع خضوعًا آليًّا للأطر والبنى الثقافية والاجتماعية الكلية، وبين من يخضعها للتمعن والتفاوض والتفكر والرفض أو القبول وفق مقتضيات السياق المتقلبة. وهذا بالذات ما يدفعنا إلى تثمين محورية الدور الذي يؤديه نظام المعاني الذي يتوسط الأطر المرجعية الثقافية العامة من جهة وتفاعلات الفاعلين التربويين وسلوكاتهم في الوسط المدرسي من جهة أخرى.

تعتبر ثقافة المدرسة جزءًا من ثقافة المجتمع كلًّا، ومع ذلك تظل محتفظة بجانب مهم من الاستقلالية والخصوصية. تتحدد هذه الثقافة بمجموع النصوص القانونية والمناشير المنظمة لتدريسها وتقويمها، أي بمجموع العادات والأعراف والقواعد والتقاليد المعتمدة في التوزيع البيداغوجي وجدولة ساعات التدريس وتنظيم الاختبارات ومراقبتها، فتحديد ضارب المادة وحجم ساعات العمل في الشُّعَب العلمية مقارنة بالشُّعَب الأدبية فعل ثقافة وليس مجرد إجراء إداري أو محض اختيار بيداغوجي، بل هو ذو تأثير وازن في تشكل المواقف تجاه مادة الفلسفة وفي بلورة المعاني والأفكار والمشاعر التي تبنى تجاهها. إن الثقافة المدرسية ذات العلاقة بمادة الفلسفة كما تتبلور مثلًا من خلال النصوص التشريعية المحددة أهدافها، تبدو موغلة في عقلانيتها وحداثيتها. ولكن بين نبل الأهداف وسمو الغايات المرسومة [179] من ناحية، وواقع تدريسها الفعلي من ناحية أخرى، ثمة مسافة حقيقية تعكس، بطريقتها، «علاقة سوء التفاهم» بين المبدأ

والواقع وبين الهدف المرجو تحقيقه والمنجز الفعلي. فالنصوص التشريعية المثمِّنة قيمة الفلسفة ودورها المهم في نحت ملامح مواطن المستقبل، كثيرًا ما تصطدم داخل المؤسسة التربوية بفاعلين تربويين (على مستوى الإدارة كما على مستوى إطار التدريس والتلاميذ) يتظننون على تلك الأهداف الحداثية، أو في الأقل تمنعهم ثقافتهم التقليدية وأحكامهم المسبقة من الانخراط المبدئي في تحقيقها.

يمكن أن نقف على جزء مهم من ثقافة المدرسة ذات العلاقة بمادة الفلسفة من خلال «الخطاب البيداغوجي» الذي يبنى حول مادة الفلسفة، أي المعاني التي تتشكل في أذهان التلاميذ من خلال تفاعلهم مع قضايا البرنامج ومضامينه المعرفية وعدته المفهومية والمنهجية، فالتلاميذ لا يتقبلون المعرفة الفلسفية المدرسة إلا عبر مراشحَ ووسائط من خبرتهم الشخصية ومن معارفهم المكتسبة وأحكامهم المسقطة. هنا نسجل مرة أخرى مسافة حقيقية بين المقرر الرسمي والحاصل الفعلي لدى التلاميذ: يختلف هذا الحاصل من تلميذ إلى آخر، كما يختلف لدى التلميذ نفسه من محور (مسألة) إلى آخر، وذلك بحسب نوعية تقبل تلك المضامين الفلسفية. إن لحظة التماس بين الثقافة الأصلية للتلميذ والثقافة الفلسفية التي يقترحها البرنامج الرسمي (المقرر) عادة ما تمثل لحظة تكوينية حاسمة وثرية وضرورية بالنسبة إلى عملية التعلم يمر خلالها المتعلم بتجربة صراع معرفي - اجتماعي - وجداني بين معارفه السابقة وما يقترحه البرنامج من مضامين جديدة. ويكون هذا الصراع مثمرًا وبناء بقدر جدة المضامين الفلسفية ونجاحها في خلخلة ما ترسب لدى المتعلم من آراء شائعة أو أحكام مسبقة أو مواقف نمطية. في المحصلة الأخيرة، لا يمكن أن نلغي تأثير البرنامج في مكتسبات التلاميذ السابقة ولو تعلق الأمر بأكثر التلاميذ مقاومة واعتراضًا على الفلسفة، فهم في آخر المطاف كثيرًا ما ينتهون إلى التمييز بين فيلسوف وآخر أو بين فلسفة وأخرى، ولكن ذلك يظل محكومًا بمدى اقترابها أو ابتعادها من قناعاتهم الدينية وأطرهم المرجعية. هذا ما قد يفسر قبول بعضهم بالغزالي وابن سينا والفارابي والفلسفة الإسلامية بوجه عام ورفضهم ماركس وفرويد والفلسفة الغربية.

إذًا، يظل المعنى الذي يبنيه التلاميذ حول الفلسفة غير معزول عن «الخطاب البيداغوجي» الخاص بمادة الفلسفة، أي المعاني المشكلة حول محتوى الدرس من خلال قضاياه[180] ومفاهيمه. ولكن هذه المضامين ليست معرفية محضًا وإنما كثيرًا ما تمس أعماق المخزون الوجداني للتلاميذ، بخاصة عند إثارة الإشكاليات ذات العلاقة بالدين وبالقيم المرجعية الموروثة. وهكذا، يمكن أن نخلص إلى القول إن ثقافة المدرسة والخطاب البيداغوجي غير محايدين بالمرة في تشكيل المعاني التي يبنيها التلاميذ حول الفلسفة وقضاياها، غير أن ما يجب تأكيده في هذا المقام هو شدة الارتباط بين المكونات المعرفية والمكونات الوجدانية في هذا الخطاب.

ما لاحظناه أيضًا في هذا السياق هو أن أحد أشكال الممانعة والمقاومة والرفض التي كانت تستهدف الفلسفة والتفلسف، كانت تتغذى من الدين ومن المواقف التي تعتقد أن الفلسفة مهددة للإيمان وللمعتقد.

بالرجوع إلى نظرية بورديو حول إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي، يمكن أن نتساءل: من المستفيد من تدريس الفلسفة؟ ما حاجة الطبقات النافذة والمسيطرة إلى العمل على نشرها؟ ألا تتناقض مقتضيات التفلسف والفكر النقدي والوعي الثوري مع مصالح الطبقات المهيمنة؟ إذا كان الأمر كذلك، فكيف

يعملون على نشرها ودعم تدريسها؟

لئن اعتبرت النظريات الكلية التفاعلات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية انعكاسًا لقوى بنيوية خارج المعهد، فإنه يجب علينا ألا نغفل الدور الوسيط الذي يضطلع به سياق التفاعل وما يمكن أن يفضي إليه من مفاجآت. عادة ما تراهن النظريات التقليدية والمقاربات الكلية الشمولية (Holistic Approaches) من حيث الوظيفة والدور، على المحافظة على النظم المعيارية العامة والمرجعيات القيمية السائدة وتعمل على استمراريتها، أما حينما يتعلق الأمر بالفلسفة فإن المشهد يصبح مختلفًا، فعلاقة الفلسفة بالثقافة التي تتنزل ضمنها هي علاقة مركبة جدًّا. فمن جهة الثقافة السائدة، تبدو في منزلة محرجة: فهي من قبيل الأشياء الدخيلة وغير المرغوب فيها، أما من جهة الثقافة العالمة، فإن النصوص المرجعية المؤسسة تثمن تثمينًا واضحًا العقل والتأمل والتبصر والنظر والاعتبار. إن الفلسفة بما تقوم عليه من نقد وشك وتساؤل تبدو جاذفة ضد التيار وضد الآراء السائدة والأحكام المسبقة.

تضطلع المدرسة بجملة من الأدوار المركبة: فهي ليست مجرد أداة تنفيذية أو وسيلة أيديولوجية لنقل المعايير والأنظمة الثقافية السائدة، وإنما تضطلع أيضًا بدور توعوي، نقدي مشاكس، فالنصوص التأسيسية للثقافة بوجه عام والنصوص التنظيمية للمؤسسة بوجه خاص، تنخرط انخراطًا واضحًا في الرهان على قيم العقل والتعقل والعقلانية والحداثة والتحديث ...إلخ. ولكن تشدها في الوقت ذاته الكثير من العوائق والمثبطات، فكأنما هناك «علاقة سوء تفاهم» بين مادة الفلسفة من حيث أهدافها ورهاناتها من جهة، وواقع الممانعة والرفض الذي يبديه بعضهم من جهة أخرى.

يبدو إذًا أن ما استنتجناه من خلال هذه المعايشة اللصيقة للشأن الفلسفي التي امتدت مدى ثلاثة عقود لا يتماشى مع ما تؤكده النظريات الكلية والشمولية التقليدية من أن المدرسة تعيد إنتاج التفاوت الاجتماعي. فمن خلال مثال مادة الفلسفة يمكن أن تسير هذه المادة ضد التيار وضد التنميط وتعمل على نقد السائد وعلى تنوير الوعي. من هذه الناحية، تبدو النظريات التقليدية في فهمها لدور المؤسسة التربوية ولعلاقتها بالمجتمع، تبسيطية جدًّا من حيث عجزها عن مسك هذه الحالات المنفلتة.

ربما لا يكون التلاميذ مجرد متقبلين سلبيين للبرامج المدرسية وإنما يتفاعلون معها ويكيفونها بحسب المعاني التي تنسجم مع أوضاعهم وظروفهم وانتظاراتهم وآرائهم. فكثيرًا ما كانوا يُبدون اعتراضهم على بعض الأفكار الأيديولوجية السائدة ويبدون سلوكات وأفكارًا تترجم مقاومتهم واعتراضهم على ما هو سائد من قيم تقليدية وقواعد نمطية للسلوك. ولم تكن التفاعلات الصفية مجرد إسقاطات للبنى القيمية الكلية المتحكمة، وإنما هي صدى للمعاني التي كان يبنيها الفاعلون بحسب خصوصية السياق الذي يوجدون ضمنه. «فهذه التفاعلات ليست مجرد إسقاطات لبنى اجتماعية وثقافية وقيمية من خارج المعهد، بل هي تفاعلات دينامية يساهم التلاميذ في بناء معانيها من خلال المشاركة والاعتراض والتقبل والتفاوض. فمع حرصنا الشديد على تنسيب أطروحة بورديو القاضية بالدور الحاسم للبنى المرجعية والاعتراف بأهمية الدور الذي يقوم به الأفراد من أجل الانفلات من قبضة هذه الحتميات والقيود الشمولية، إلا أننا لا بد أن نعترف بشدة وطأة هذه الأطر المرجعية الكلية سواء على مستوى الأفكار أو على مستوى المشاعر.

لا تخضع أنماط التفاعل إلى أطر صلبة أو إلى قدر محتوم لا رادَّ له، لأن الفعل الإنساني في جوهره فعل مفتوح على ممكنات وخيارات غير قابلة للضبط الحتمي أو للتوقع الدقيق. ولم يكن التلاميذ مجرد منفعلين ومتقبلين سلبيين بقدر ما كانوا فاعلين أيضًا، وإلا فكيف نفسر اختلاف تمثُّلاتهم ومواقفهم واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة. إن المعاني التي يبنيها التلاميذ تجاه مادة الفلسفة ضمن تفاعلهم الدينامي مع سياقاتهم الصفية تظل مفتوحة على الممكنات كلها وغير قابلة للارتهان أو الاختزال داخل سلسلة من السببيات الصارمة والعمياء. ليس الفعل الإنساني فعلًا ميكانيكيًّا، وإنما هو فعل إرادة وحرية واختيار، ومع ذلك فلا بد من الاعتراف بشدة وطأة تأثير هذه الأطر الكلية.

هـ- خلاصة

يمكن أن نكثف نتيجة هذا القسم من التحليل في الخلاصة التالية: إن صورة الفلسفة ومعناها وأهم المشاعر تجاهها هي في آخر المطاف حاصل هذا التدافع والتفاعل الجدلي المركب بين سياقات الفعل العامة وسياقاته الخاصة. يتدخل في ذلك عاملا الزمان والمكان.

4- تحليل بيانات مقياس الاتجاه

أ- ملاحظات عامة

لنذكّر أولًا بأن إشكالية البحث الأساسية تمحورت حول كيفية فهم هذه المفارقة في علاقة الثقافة السائدة ببعض مكوناتها، أي كيف يمكن ثقافة تقوم نصوصها التأسيسية على الاحتفاء بالعقل والحث على اعتماده وجعله مناط التكليف من جهة، وتتوجس خيفة من الفلسفة وتعاديها وتحاصرها من جهة أخرى؟

سجلنا هامشًا كبيرًا من الجرأة وحرية التعبير شكلًا ومضمونًا، بل هناك من رفض صيغة السؤال أصلًا، من قبيل ذلك رفض التسليم بالخوف من الفلسفة أو احتقارها: «لا وجود لشيء يدفع إلى الخوف من الفلسفة» و«لا وجود لشيء يدفع إلى احتقار الفلسفة». عدد من التلاميذ لم يتردد في التقدم ببعض الحلول والاقتراحات العملية المفصلة لمعالجة بعض المشكلات التي يعانيها تدريس الفلسفة، وذلك من قبيل مراجعة التوقيت والضوارب. كما تضمنت بعض الأوراق إضافات مهمة أقدم عليها بعض التلاميذ، من قبيل استغلال الهامش لتأكيد أهمية الفلسفة والتوصية بعدم التفريط فيها.

لننطلق من الجدول الآتي:

الجدول (4-16)

تكميم بيانات مقياس الاتجاه

رقم	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	من دون موقف	غير موافق	غير موافق بشدة

1	الفلسفة تأمل مجرد متجاوز للواقع	3	23	13	3	20
2	الفلسفة طلب للحكمة	27	43	12	9	1
3	الفلسفة مادة صعبة، معقدة وسبب في تدني المعدلات وفي الرسوب	9	16	9	3	30
4	الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير	21	24	25	6	18
5	الفلسفة مصدر للحيرة وللخوف	4	19	9	38	24
6	الفلسفة إثراء للثقافة العامة	58	26	2	5	4
7	الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية	9	9	12	34	30
8	الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق	39	34	3	7	7
9	الفلاسفة بشر غير أسوياء وكثيرًا ما ينتهون إلى الجنون	9	20	20	31	12
10	الفلسفة أداة ثورية لتغيير الواقع	19	35	12	22	4
11	العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة	14	12	11	37	21
12	الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع	42	37	5	6	5
13	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد	10	4	15	19	46
14	الفلسفة مجال للتفوق والإبداع	20	46	9	14	3
15	الفلسفة تزيد الواقع تعقيدًا	10	18	10	44	12
16	الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال	13	25	27	17	12

30	32	16	5	7	الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين	17
4	21	9	43	16	الفلسفة عامل توازن وتحرر وانعتاق	18
10	31	20	26	8	الفلسفة مجال معرفي يتسم بالتناقض والاختلاف ويفتقد اليقين العلمي	19
14	14	17	33	17	الفلسفة مادة ممتعة تستثير الفكر وتنشطه ومن الضروري مراجعة ضوابها	20

الجدول (4–17)

تفصيل الإجابات

مجموع الإجابات المفترضة	مجموع الإجابات المحققة	مجموع الإجابات الملغاة	مجموع العبارات التي لم تجد إجابة
2000	1970	01	29

الجدول (4–18)

تفصيل العبارات التي لم تجد إجابة

العبارات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	6
العدد	1	3	0	1	1	0	1	5	3	3	0	0	1	3	1	

أكثر العبارات التي لم تقع الإجابة عليها، العبارة الثامنة، وهي: «الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق». تليها العبارة السابعة عشرة، وهي: «الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين». تليها العبارة الرابعة عشرة، وهي: «الفلسفة مجال للتفوق والإبداع». وقد يفسر ذلك بإمكان وجود صعوبة في فهمها من بعض التلاميذ.

ب– تفصيل النتائج

لنفصل الإجابات بحسب العبارات المتعلقة بها:

1 – الفلسفة تأمل مجرد متجاوز للواقع				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
3	23	13	36	21

2- الفلسفة طلب للحكمة				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
27	43	12	9	1
3- الفلسفة مادة صعبة، معقدة وسبب في تدني المعدلات وفي الرسوب				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
9	16	9	31	30
4- الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
9	16	9	31	30
5- الفلسفة مصدر للحيرة و للخوف				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
4	19	9	38	24
6- الفلسفة إثراء للثقافة العامة				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
58	26	2	5	4
7- الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
9	9	12	34	30
8- الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق				

موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
39	34	3	7	7
9- الفلاسفة بشر غير أسوياء وكثيرًا ما ينتهون إلى الجنون				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
9	20	20	31	12
10- الفلسفة أداة ثورية لتغيير الواقع				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
19	35	12	22	4
11- العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
14	12	11	37	21
12- الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
42	37	5	6	5
13- الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
10	4	15	19	46
14- الفلسفة مجال للتفوق و الإبداع				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة

20	46	9	14	3
15- الفلسفة تزيد الواقع تعقيداً				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
10	18	10	44	12
16- الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
13	25	27	17	12
17- الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
13	25	27	17	12
18- الفلسفة عامل توازن وتحرر وانعتاق				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
16	43	9	21	4
19- الفلسفة مجال معرفي يتسم بالتناقض والاختلاف ويفتقد اليقين العلمي				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
8	26	20	13	10
20- الفلسفة مادة ممتعة تستثير الفكر وتنشطه ومن الضروري مراجعة ضواربها				
موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
17	33	17	14	14

ج- المحصلة

موافق بشدة	موافق	لا إجابة	غير موافق	غير موافق بشدة
307	454	256	498	355
15 في المئة	22في المئة	12 في المئة	24 في المئة	17 في المئة

فاق مجموع الإجابات الموافقة جدًّا (355) مجموع الإجابات غير الموافقة جدًّا (307) أي بنسبة مئوية 17 في المئة مقابل 15 في المئة. كما فاقت الإجابات الموافقة (498) الإجابات غير الموافقة (454) أي بنسبة 24 في المئة مقابل 22 في المئة. وهذا يعني بصفة عامة وإجمالية أن مجموع الإجابات الموجبة (853) تفوق نسبة الإجابات السالبة (761)، أي بنسبة 41 في المئة مقابل 37 في المئة.

إلا أن بيانات كهذه لا يمكن أن تحسم أمر الاتجاه العام لمصلحة هذا الاتجاه أو ذاك ما لم يقع تفصيل البيانات ومعالجتها بحسب الفئات التي تتنزل ضمنها، إذ لا يمكن الحكم على الاتجاه العام للاستبيان كلًّا إلا بالوقوف على الاتجاه العام الخاص بالفئات الرئيسة التي تكونه.

د- قراءة في أكبر النسب

تم تسجيل أكبر نسبة على الإطلاق (58 تواترًا) من حيث الإجابة: «موافق بشدة» في مستوى العبارة الرقم 6 ومضمونها: «الفلسفة إثراء للثقافة العامة». ويمكن أن نفسر ذلك بضعف الحمولة الأيديولوجية والتبعات القيمية لمثل هذه العبارة/ الموقف، فهي تعد من قبيل المعلوم بالضرورة. والإقرار بمساهمة الفلسفة في الثقافة العامة يكاد يعتبر أمرًا بدهيًّا. ومهما تكن الشحنة القيمية التي نعطيها لهذه الفلسفة، سلبية كانت أم إيجابية، فهي تظل رافدًا من روافد الثقافة وتعبيرًا من تعبيراتها، والموقف الأكثر اشتراكًا والأعدل توزيعًا بين المشاركين في الاستبيان. أما على مستوى العبارة الرقم 13 ومضمونها «الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد»، فقد تم تسجيل 46 تواترًا كأكبر نسبة من حيث الإجابة بـ «غير موافق بشدة».

تم تسجيل أكبر نسبة (27) من حيث الإجابة بـ «من دون موقف» في مستوى العبارة الرقم 16 ومضمونها «الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال». وقد يرجع ذلك إلى الطابع المجرد للمسألة.

الجدول (4-19)

ترتيب تفاضلي للإجابتين «موافق بشدة» و«موافق»

رقم العبارة	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	التكرار
6	الفلسفة إثراء للثقافة العامة	58	26	84

12	الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع	42	37	79
8	الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق	39	34	73
2	الفلسفة طلب للحكمة	27	43	70
14	الفلسفة مجال للتفوق والإبداع	20	46	66

الجدول (4-20)

ترتيب تفاضلي للإجابتين «غير موافق» و«غير موافق بشدة»

رقم العبارة	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	التكرار
13	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد	46	19	65
7	الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية	34	30	64
5	الفلسفة مصدر للحيرة وللخوف	38	24	62
3	الفلسفة مادة صعبة ومعقدة وسبب في الرسوب	31	30	61
11	العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة	37	21	58

في قراءتنا بيانات الاستبيان الكمية محولة إلى نسب مئوية، سنعتمد استراتيجيتين تحليليتين:

- معالجة البيانات على نحو مطلق أي بغض النظر عن علاقتها بالعبارات.
- معالجة البيانات نفسها في صلتها بالعبارات.

هذا يعني أننا سننطلق من العام (نتائج عامة حول الجوانب الشكلية) إلى الخاص (نتائج مسيقة بحسب نوعية العبارات والفرضيات الأساسية للبحث). علمًا أننا فضلنا في كثير من الحالات الاشتغال على النسب المئوية. كما عمدنا في حالات بعينها، إلى دمج نسبتين تنتميان إلى الاتجاه نفسه (موافق/ موافق بشدة) و(غير موافق/ غير موافق بشدة)، وذلك تأكدًا من دلالة الإجابة بمقارنتها بما يقابلها ومعالجتها انطلاقًا من سلم أكبر.

استراتيجية التحليل الأولى: معالجة إحصائية بغض النظر عن الارتباط بعبارات الاستبيان.

يمكن أن نميز بين ثلاث فئات كبرى من الإجابات:

المجموعة الأولى: وضمنها جاءت الإجابات حاسمة، قطعية وواضحة وهي:

الرقم	العبارات	موافق	موافق بشدة	من دون موقف	غير موافق	غير موافق بشدة	مجموع الفئتين من ذات الاتجاه	النسب الأعلى
8	الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق	38 في المئة	43 في المئة	3 في المئة	8 في المئة	8 في المئة	81 في المئة	43 في المئة
7	الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية	10 في المئة	10 في المئة	13 في المئة	38 في المئة	33 في المئة	71 في المئة	38 في المئة
17	الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين	6 في المئة	8 في المئة	18 في المئة	36 في المئة	33 في المئة	69 في المئة	36 في المئة
3	الفلسفة مادة معقدة وسبب في تدني المعدلات وفي الرسوب	17 في المئة	10 في المئة	10 في المئة	34 في المئة	33 في المئة	68 في المئة	34 في المئة

ففي مستوى العبارة 17 «الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين»، كان فيها الاتجاه الأغلب واضحًا لمصلحة من يرفض اعتبار الفلسفة حرامًا ومتعارضة مع الدين (69 في المئة) مقابل من يعتبرها عكس ذلك (14 في المئة).

المجموعة الثانية: وهي المجموعة التي يمكن أن نسجل فيها نوعًا من الانخراط الواضح ضمن هذا الاتجاه أو ذاك، لكن في درجة أقل من حيث قطعية الحسم ودرجة الوضوح مقارنة بالمجموعة السابقة. وتتضمن العبارات الآتية:

النسب الأعلى	مجموع الفئتين من الاتجاه نفسه	غير موافق بشدة	غير موافق	من دون موقف	موافق بشدة	موافق	العبارات	رقم
64 في المئة	64 في المئة	4 في المئة	6 في المئة	2 في المئة	27 في المئة	64 في المئة	الفلسفة إثراء للثقافة العامة	6
50 في المئة	50 في المئة	3 في المئة	16 في المئة	10 في المئة	50 في المئة	22 في المئة	الفلسفة مجال للتفوق والإبداع	14

13	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد	11 في المئة	4 في المئة	17 في المئة	21 في المئة	51 في المئة	51 في المئة	51 في المئة
2	الفلسفة طلب للحكمة	30 في المئة	47 في المئة	13 في المئة	10 في المئة	1 في المئة	47 في المئة	47 في المئة
15	الفلسفة تزيد الواقع تعقيدًا	11 في المئة	19 في المئة	11 في المئة	49 في المئة	13 في المئة	49 في المئة	49 في المئة
18	الفلسفة عامل توازن وتحرر وانعتاق	18 في المئة	46 في المئة	10 في المئة	23 في المئة	4 في المئة	46 في المئة	46 في المئة
5	الفلسفة مصدر للحيرة وللخوف	4 في المئة	20 في المئة	10 في المئة	42 في المئة	27 في المئة	42 في المئة	42 في المئة
11	العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة	16 في المئة	13 في المئة	12 في المئة	41 في المئة	23 في المئة	41 في المئة	41 في المئة
12	الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع	47 في المئة	39 في المئة	6 في المئة	7 في المئة	6 في المئة	39 في المئة	47 في المئة
10	الفلسفة أداة ثورية لتغيير الواقع	21 في المئة	38 في المئة	13 في المئة	24 في المئة	4 في المئة	38 في المئة	38 في المئة
1	الفلسفة تأمل مجرد متجاوز للواقع	3 في المئة	24 في المئة	14 في المئة	40 في المئة	22 في المئة	40 في المئة	40 في المئة
20	الفلسفة مادة ممتعة تستثير الفكر وتنشطه ومن الضروري مراجعة ضوابرها	19 في المئة	35 في المئة	19 في المئة	16 في المئة	16 في المئة	35 في المئة	35 في المئة
9	الفلاسفة بشر غير أسوياء وكثيرًا ما ينتهون إلى الجنون	10 في المئة	22 في المئة	22 في المئة	34 في المئة	13 في المئة	34 في المئة	34 في المئة

المجموعة الثالثة: لا تتجاوز العبارات الثلاث، وهي أكثر الاتجاهات غموضًا وأقلها حسمًا وانخراطًا واضحًا ضمن هذا الاتجاه أو ذاك وهي:

الرقم	العبارات	موافق	موافق	من دون	غير موافق	غير موافق	مجموع الفئتين من	النسب الأعلى

	الاتجاه ذاته	بشدة		موقف	بشدة			
28 في المئة	49 في المئة	20 في المئة	7 في المئة	28 في المئة	26 في المئة	23 في المئة	الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير	4
30 في المئة	31 في المئة	13 في المئة	19 في المئة	30 في المئة	27 في المئة	14 في المئة	الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال	16
34 في المئة	36 في المئة	11 في المئة	34 في المئة	22 في المئة	27 في المئة	9 في المئة	الفلسفة مجال معرفي يتسم بالتناقض والاختلاف ويفتقد اليقين العلمي	19

العبارة الرقم 4 «الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير»، قد يعود سبب غياب الحسم الواضح في شأنها إلى احتوائها على مفهوم غامض، ونعني «التدين المستنير». كذلك الحال بالنسبة إلى العبارة 16 التي تتضمن مفهومي: «الفضيلة» و«الكمال». أما العبارة 19، فقد يعود غياب الحسم الواضح في شأنها، سواء على وجه الموافقة أم عدم الموافقة، إلى شدة تركيبها وتضمنها عددًا كبيرًا من المفاهيم. بالعودة إلى إشكالية البحث وما تفرع عنها من أسئلة وفرضيات، فإننا يمكن أن نرجع عبارات الاستبيان العشرين إلى عدد قليل من المحاور المتعلقة بـ:

- صلة الفلسفة بالدين.
- صلة الفلسفة بالواقع.
- صلة الفلسفة بنتائجها (منافعها/مضارها).
- صلتها بالعلم وبالمعرفة.

ففي مستوى المحور الأول المتعلق بالصلة بالدين، حاولنا تتبع الاتجاه العام في ذلك من خلال العبارات الآتية:

- «الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين».
- «الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد».
- «الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير».

وقد تمكنا من تسجيل النسب المئوية الآتية:

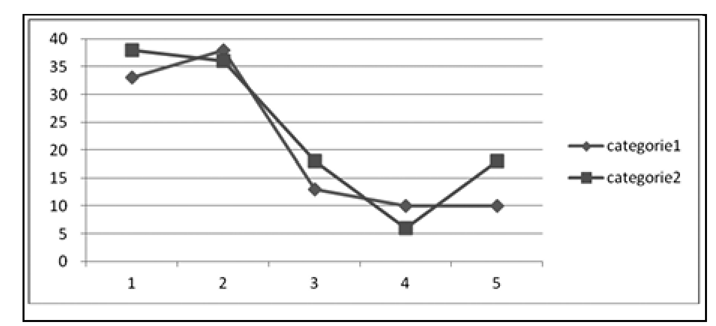
33 في المئة	36 في المئة	18 في المئة	6 في المئة	8 في المئة	الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين	17
51 في	21 في	17 في	4 في	11 في	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد	13

		المئة	المئة	المئة	المئة	المئة
4	الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير	23 في المئة	26 في المئة	28 في المئة	7 في المئة	20 في المئة

فإذا استثنينا العبارة 4 التي اعتبرت غير ذات دلالة قوية نظرًا إلى ضعف درجة الحسم المتوفر فيها، ونعني بذلك أن الاتجاهات كلها متقاربة ومتشابهة: (23 في المئة، 26 في المئة، 28 في المئة و20 في المئة...)، فإن العبارتين 17 و13 (كما يبرز ذلك الرسم البياني أسفله) يؤكد الواحد منهما الآخر، وهو ما يضفي صدقية أكبر على نوعية الإجابات. وكلاهما يفيد بأن الاتجاه الغالب لا يعتبر الفلسفة كفرًا وزندقة (69 في المئة مقابل 14 في المئة. و72 في المئة مقابل 15 في المئة). فكيف نفسر ذلك؟

الشكل (4-1)

مقارنة بين العبارتين 17 و14 (بالنسبة المئوية)



نسجل أولًا أن الاتجاه العام يميل إلى اعتبار الفلسفة غير متعارضة مع الدين. وهنا يمكن أن نقرأ هذه النتيجة انطلاقًا من ثلاث زوايا.

أما الزاوية **الأولى** فتستند إلى التعريف القاضي باعتبار التمثُّلات الاجتماعية ضربًا من الأفكار الأكثر انتشارًا بين عوام الناس، وهي الأكثر تعبيرًا عن الحس المشترك والوعي الساذج. ومعنى هذا أن التلاميذ قد انخرطوا في درس الفلسفة وكانت لهم فرصة التعرف إلى الفلسفة عبر مسائلها ومدارسها ومناهجها وطرائق ممارستها. وهو ما يؤهلهم لاتخاذ مسافة من تلك الأحكام المسبقة والنمطية والسطحية حول الفلسفة التي تسيطر على الحس المشترك، وبالتالي فنحن لا نستغرب هذا الاتجاه العام الذي يميز موقف التلاميذ من علاقة الفلسفة بالدين.

أما الزاوية **الثانية**، فإننا نعتمد فيها على بعض الحقائق التاريخية التي تفيد بأنه على الرغم من الكثير من المؤشرات التي تفيد بتعثر التفكير العقلاني وتوقف الاجتهاد و«استقالة العقل»، إلا أن بذور التفكير العقلاني بقيت متجذرة ولم تندثر. سواء على مستوى التاريخ القديم للبلاد[181] أو على مستوى التاريخ الحديث والمعاصر[182]، بل إن أطروحة الجابري المثيرة قد ذهبت إلى اعتبار البرهان نظامًا معرفيًّا مميزًا للعقل العربي في المغرب الإسلامي والأندلس دون المشرق الذي يسيطر عليه النظام العرفاني.

أما الزاوية **الثالثة**، فهي أكثر وفاء لخلفية البحث الإبيستيمولوجية ولاختياراته المنهجية القاضية بإعطاء

الأولوية إلى المعنى وإلى المنهج الكيفي أمام النوعي، فإرجاع اتجاه التلاميذ في شأن علاقة الفلسفة بالدين إلى مؤشرين كميين أو إلى نسبتين مئويتين (69 في المئة مقابل 14 في المئة. و72 في المئة مقابل 15 في المئة) لا يكشف لنا كل الحقيقة ولا جانبها الأهم، بل قد يكون سببًا في طمسها.

من خلال هذا الجزء الأول من التحليل، يتبين لنا كيف تتقاطع القيم السلبية والقيم الإيجابية في صورة الفلسفة كما تمثلها التلاميذ. بقي علينا أن ننظر في استتباعاتها الوجدانية وأن نفهم علاقة التفاعل بين المكونات المعرفية والوجدانية في صلب المواقف السلبية تجاه الفلسفة والفلاسفة والتفلسف.

لاحظنا أن المعرفي يؤدي أحيانًا دور المبرر أو السبب الذي يقف وراء الانطباع الوجداني تجاه الفلسفة. وأحيانًا أخرى، ينهض الوجداني بهذا الدور، إذًا فالمكونات المعرفية والوجدانية أحدها يؤثر في الآخر. كما لاحظنا أيضًا أن المواقف تجاه الفلسفة لم تكن معرفية فحسب، وإنما وجدانية أيضًا، وجمعت كذلك بين السلبي والإيجابي. كل ذلك يؤكد أن العوائق الثقافية المعطلة للتفلسف إنما تشتغل ضمن مناخ وجداني عام، إما سلبي وإما إيجابي، فعادة ما تقتضي فترات الإبداع الكبرى في الحضارات كلها (القرن الرابع، المرحلة العباسية، المرحلة الأندلسية...) سياقات وجدانية ملائمة ودافعة. علينا إذًا أن نضيف إلى مفهوم «الإبيستيمي» (كما قدمه ميشيل فوكو، والذي يختزل عادة في المعرفي) شحنة وجدانيةً إما موجبة وإما سالبة، تكون إما معطلاً وإما طاقة دفع. وهذا بالذات ما يسمح لنا بالتفطن إلى وجود «معوقات وجدانية» إلى جانب المعوقات المعرفية التقليدية كما تبلورت مع باشلار.

هـ- نتائج التحليل العامة

لا شك في أن التمثُّلات الاجتماعية وما يصاحبها من اتجاهات ومواقف جزء أساسٌ من المنظومة الاعتقادية العامة للمجتمع. هذه المنظومة ظلت دائمًا عصية على التفسير العلمي الدقيق، بل إن بعضهم[183] يقيس مدى صلابة نظرية اجتماعية ما بنوعية التفسير الذي تقدمه إلى المعتقدات، لهذا السبب تعددت مستويات التحليل وتنوعت وسائله فجمعت بين دراسة الحالة والملاحظة المشاركة والمقابلة والاستبيان وتحليل المضمون ومقياس الاتجاه، ولكنها أجمعت كلها على اقتران صورة الفلسفة بجملة من المعوقات الثقافية والوجدانية. أفرز تحليل البيانات إذًا جملة من النتائج التي يمكن إيجازها في النقاط الأساسية التالية قبل تولي تحليلها ثم تأويلها:

1- وجود تصورات وتمثُّلات متباينة تجاه الفلسفة.

2- وجود اتجاهات ومشاعر متناقضة تجاه الفلسفة.

3- لكن يبقى ما يهمنا أساسًا في هذا البحث هو المواقف والمشاعر السلبية إزاء الفلسفة.

4- قطب الرحى بالنسبة إلى هذه الاتجاهات السلبية يعود أساسًا إلى: الموقف من الدين، وإلى صعوبة فهم مصطلحاتها واستيعاب نظرياتها وإلى غياب الجدوى العملية منها. علمًا أن هذه النقاط كلها قابلة لأن تتأول على نحو مختلف. كأن يصبح الدين حاثًّا على العقل أو أن يقع إرجاع تهمة الصعوبة لا إلى الفلسفة في ذاتها وإنما إلى طريقة تدريسها،

واعتبار غياب الجدوى مشكلة توظيف، لذا إن المشكل الحقيقي ليس في «جوهر» الفلسفة بقدر ما هو في المعنى الذي يبنى حولها، فسيرورات بناء المعاني المتعلقة بالفلسفة إنما تتحدد أساسًا بالموقف الذاتي للعارف وبنوعية السياق.

5- هذا السياق مركب وتتضافر في تشكيله العوامل الذاتية مع العوامل الموضوعية، كما يتضافر فيه العقل مع الأهواء والعواطف مع الوجدان.

6- العوامل الموضوعية أكثر قابلية للتبديل والتحويل والسيطرة عليها من العوامل الوجدانية الباطنية المتقلبة والمنفلتة.

7- هناك مشاعر وخبرات وجدانية معادية للفلسفة وللتفلسف.

8- هذه الخبرات الوجدانية في علاقة تفاعلية مع الجوانب المعرفية.

9- تعطل تعليم الفلسفة وتعلمها يكشف عما نسميه بـ «العائق الثقافي».

10- تبين لنا أن واقع تدريس الفلسفة يشكو أزمة، وهذه الأزمة ليست في التطبيقات البيداغوجية وفي الجوانب المؤسساتية والديداكتيكية فحسب، وإنما هي أيضًا أزمة في الثقافة.

11- لا تتحدد هذه الثقافة بالمعارف العالمة والأفكار والآراء فحسب، وإنما كذلك من خلال الذاكرة والعواطف الوجدانية والاتجاهات أيضًا.

يمكن أن نحلل النتائج المذكورة بردها إلى محاور أساسية وذلك على النحو الآتي:

بعد أن شخصنا أهم مظاهر الأزمة الموضوعية، تبينت لنا أهمية البراديغم الثقافي من أجل فهم أدق للظاهرة التربوية. تبنني الظاهرة الإنسانية بوجه عام والظاهرة التربوية بوجه خاص على المعنى، ولهذا فإن المدخل الثقافي لفهمها[184]، على المستوى التربوي كما على المستوى التعلمي الديداكتيكي، لا يعد اختيارًا أو نافلة بقدر ما هو ضرورة منهجية من دونها يبقى التحليل سطحيًّا. من خلال التداخل الذي لمسناه وعايناه عند معالجة معطيات دراسة الحالة والملاحظة والمقابلة والاستبيان، تبين لنا أيضًا أن الأمر يتعلق بالفعل بظاهرة مركبة ومتعددة البعد. وما بدا لنا عند الوهلة الأولى ديداكتيكيًّا (ضعف أداء الأستاذ)، سرعان ما تحول إلى سبب في نفور التلاميذ من المادة، وما ظهر بداية مؤسساتيًّا (ضعف ضارب المادة في الشُّعَب العلمية)، سرعان ما تجاوز بعده المؤسساتي وارتبط بالثقافي والسياسي والاجتماعي... لذلك، سعينا إلى اعتماد مقاربة مركبة ومنهج متعدد، فهذا التعدد المنهجي على مستوى الأدوات والنظريات والمفاهيم كان في غاية من الوظيفية والنجاعة، إذ من دونه يظل جهدنا أحاديًّا مشتتًا، وبالتالي فإن تطوير المنهج في العلوم الإنسانية يقتضي منا ألا نكتفي بتأملات إبيستيمولوجية نظرية مجردة، وإنما الانطلاق من الممارسات المنهجية والتطبيقات البحثية الفعلية، أي التفاعل الحقيقي مع المشكلات، قصد التفطن إلى محدوديتها وتبين آفاق تجاوزها. والمنهج الملائم لا يُسقَط إسقاطًا بقدر ما يبنى بناء، شأنه في ذلك شأن بناء إشكالية البحث. هكذا ننتهي إلى أن المقاربة التخاصصية والمنهج المتعدد يبدوان الأقرب إلى الوفاء بخصوصية الظواهر الإنسانية المركبة بوجه عام والظواهر التربوية بوجه خاص. وإذا سلمنا بأن «المعنى» هو رأس الظاهرة الإنسانية وقطب الرحى في دراستها، فعلينا أن نطور المناهج الإنسانية الموجودة في هذا الاتجاه. وهذا الربط الجوهري بين الإنساني والمعنى يقتضي ضرورة تفعيل المقاربات الكيفية. وفي كلمة، علينا تجاوز التقابل الحاد والمصطنع

بين المناهج الكمية والمناهج الكيفية.

ثانيًا: صورة الفلسفة – محصلة أخيرة

يقتضي تحليل صورة الفلسفة الانطلاق من استخراج بنية التمثل، أي تمييز النواة الصلبة أو النواة المركزية من العناصر الأطرافية أو الجانبية، ثم النظر في علاقة التمثل بالممارسات والانتهاء إلى تبين علاقته بالأطر الثقافية والقيم المرجعية.

يمكن أن نحلل تمثُّلات التلاميذ تجاه الفلسفة من زاويتين: المضمون والبنية.

1 – التحليل المضموني لتمثُّل التلاميذ الفلسفة

من جهة المحتوى، فإن التصورات السائدة حول الفلسفة تتكون من الأبعاد الثلاثة الآتية:

أ– المعلومة

يمثل برنامج الباكالوريا المصدر الرئيس للمعلومات السائدة حول الفلسفة. وعادةً ما يقترن الأمر بنوع من الحنين إلى مقاعد الدراسة والسنة الختامية وتذكُّر الأصدقاء والأساتذة والنقاشات السياسية بين الفرقاء الأيديولوجيين. وهنا لاحظنا وجود سجلين متقابلين: سجل خاص بمن درس الفلسفة باللغة الفرنسية وتلقاها عن أساتذة فرنسيين. وعادة ما يكون انخراطه في المشروع الحداثي أكبر وأوضح، أما السجل الثاني فيتعلق بمن درس الفلسفة باللغة العربية وتلقاها من أساتذة عرب تخرجوا في الجامعة التونسية أو الجامعات الشرقية، مثل مصر وسورية والعراق. ألقت مشكلة التعريب، بدورها، بظلالها – ولا تزال – على طبيعة الصورة المشكلة حول الفلسفة، فهذه الملحمة قد مثلت مناسبة انكشفت فيها الرهانات الأيديولوجية والسياسية تجاه هذه المادة. وغير خاف أن هذه المعارف ليست موزعة على نحو متساو، إذ إنها تصبح أشد غموضًا وأكثر احتواء للأخطاء، كلما سرنا في اتجاه الشارع وانفتحنا على عموم الناس، بخاصة على أولئك الذين لم تتوفر لهم فرصة دراستها أو الاطلاع عليها. هناك جهل بأهم مقوماتها، حيث يقع الخلط بينها وبين العلم أحيانًا، وبينها وبين الدين أو الأدب أحيانًا أخرى، أو الخلط بين الفلاسفة، وهذا يذكرنا بصورة التحليل النفسي كما استخرجها موسكوفيتشي في مستوى الطبقة الوسطى ولدى العمال الفرنسيين. إن الخطاب البيداغوجي الرسمي الذي تروّج المؤسسة التربوية حول الفلسفة قد مثَّل عامل تجانس وتوحيد. وهو خطاب منخرط في عمومه انخراطًا واضحًا في مشروع الحداثة.

ب– حقل التصور

هو ما يعطينا فكرة عن تنظيم محتوى المعلومات التي يتكون منها التصور. يختلف حتى داخل الجماعة نفسها من فئة إلى أخرى (طلبة، عمال، أئمة، أساتذة، تلاميذ...). هناك تجانس وعناصر مشتركة حول

الفلسفة سواء لدى من سبق له أن درسها أو لدى من لم يدرسها. وفي الوقت ذاته، سجلنا تباينًا في مستوى الجماعة نفسها، وذلك تبعًا للخلفيات الأيديولوجية والمرجعية والقيمية. فبقدر ما يثمنها اليساريون ويرفعون مكانتها، يسعى التقليديون إلى بخسها والتشكيك في قيمتها واعتبارها مهددة للدين وللتدين. فكأنما للعوامل الأيديولوجية دور أساسٌ في تشكيل بنية التصور.

ج- الاتجاه

يعبر عن التوجه العام نحو الفلسفة إيجابيًّا أو سلبيًّا. هذا البعد هو أسبق وجودًا من البعدين السابقين، بل إنه يتشكل وإن لم تتوفر المعلومات الضرورية كلها حول موضوع التمثل أو التنظيم الدقيق لها. والكثير من الناس يتخذون لأنفسهم موقفًا حاسمًا من الفلسفة واتجاهًا محددًا إزاءها، على الرغم من عدم توفرهم على المعلومات الأساسية حول الفلسفة والفلاسفة والنظريات الفلسفية[185]. وهذا الجانب هو الأكثر احتواء للشحنات الوجدانية.

2- التحليل البنيوي لتمثُّل التلاميذ للفلسفة

يؤكد غيميلي [186](Guimelli) وروكات وراتو [187](Rouquette et Rateau) أهمية التحليل البنيوي للتمثُّلات، نظرًا إلى الدور المحوري الذي تضطلع به النواة الصلبة في علاقتها ببقية العناصر الأطرافية، سواء من حيث تحديد المدلول والمعنى أو من حيث التوحيد والتنظيم. ونواة التمثل المركزية محددة موضوع التمثل وطبيعة العلاقات القائمة بين التلاميذ والفلسفة ومنظومة القيم المرجعية السائدة.

أ- على مستوى النواة الصلبة أو المركزية

أفضى التحليل البنيوي لتمثُّلات التلاميذ حول مادة الفلسفة إلى غياب تصور موحد تجاهها، أي إلى تنوع هذه التصورات واختلافها، سواء من حيث المحتوى أو البنية أو الاتجاه وذلك بحسب متغيرات السياق. ومع ذلك، يمكن أن نرجعها إلى تصورين أساسيين يتمحوران حول نواتين صلبتين تتفرع عن كل واحدة منهما جملة من العناصر الأطرافية أو المحيطية. تتمحور الأولى حول العلاقة بالدين والكفر والزندقة ومخاطر الإفراط في استعمال العقل المؤدية إلى الإلحاد، وتتمحور الثانية حول معاني الحكمة والمعرفة والموسوعية والثقافة الشاملة.

على مستوى النواة الصلبة أو المركزية، فإن الأمر بقي منحصرًا بين العقل والحكمة والمنطق... ومن المعلوم أن عدد العناصر المكوِّنة نواة التصور عادة ما يكون قليلًا لا يتجاوز الستة (بحسب جان كلود أبريك)[188]، إذ نجد العقل والعقلانية لدى الحداثيين والعقلانيين، ومعاني الكفر والانحراف والجنون لدى التقليديين والمتشددين. ويعتبر هذان العنصران الأكثر مقاومة للتغير، فإذا تغيرا، فإنه بتغيرهما يتغير كل شيء. مثلًا إذا ما وقع التشكيك في كون الفلسفة كفرًا، فإن المعادلة كلها تتغير.

تقوم النواة الصلبة على بعدين رئيسين: بعد وظيفي متعلق بتحقيق المهمة، وبعد معياري يتعلق بأبعاد التمثل الوجدانية والعاطفية المؤثرة، وهو ما يهمنا أساسًا.

ب- على مستوى العناصر المحيطية أو الأطرافية

تنتظم حول النواة الصلبة وفي علاقة مباشرة بها عناصر محيطية، فهي تتحدد بها، ومنها تستمد قيمتها ووظيفتها وتوازنها، وبها يأخذ التصور معناه الملموس والمتعين، وهي لذلك تؤدي دور الوسيط بين عناصر النواة الصلبة والوضعية المادية، كما تضطلع بوظائف ثلاث: التجسيد والتنظيم والدفاع (غانم)[189].

في مرحلة أولى من تحليل بيانات الإنشاء والاستبيان، افترضنا أن صورة الفلسفة عند التلاميذ هي في الواقع صورتان، لكل منهما نواتها الصلبة وعناصرها الجانبية. اعتمدنا في ذلك التحليل البنيوي للتمثُّلات الاجتماعية، كما تبلور من خلال أعمال مدرسة مرسيليا التي يتزعمها جان كلود أبريك، إلا أن هذا التأويل قد بدا لنا غير مقنع إقناعًا تامًّا، إذ وجدنا حرجًا في تفسير تعدد النواة الصلبة الخاصة بالموضوع نفسه والمندرجة ضمن الثقافة نفسها. ودفعًا لهذا الإحراج، افترضنا ثانية أن الفلسفة كموضوع تمثل، يمكن أن نرجعها إلى بنية واحدة تشترك في العناصر النواتية ذاتها مع اختلافها من حيث العناصر الأطرافية والجانبية، أي أننا نستطيع أن نكثف صورة الفلسفة كما تمثلها التلاميذ في خمسة عناصر أساسية، وهي: العقل والمنطق والنقد والشك والتساؤل، إلا أن العناصر الأطرافية التي تحوم حول هذه النواة الصلبة تختلف بحسب اختلاف السياق. ويمكن أن نرجعها إلى تمثلين رئيسين:

تمثل مثمن للفلسفة متمحور حول العقل والمنطق والشك والتساؤل والنقد، مقرنًا لها بالعقلانية والحداثة والمعرفة الموسوعية والحكمة والتنوير... وعادة ما يصاحبه مناخ وجداني إيجابي جوهره الاحترام والتقدير والإعجاب، بل يصل الأمر إلى مقام الحب والإجلال.

تمثل مبخس للفلسفة متمحور بدوره حول العقل والمنطق والنقد والشك والتساؤل، لكن تحوم على أطرافه معاني الكفر والزندقة والانسلاب والتغريب والجنون واللغو والكلام والتجريد الأجوف والابتعاد من الواقع... وهي معان عادة ما تقترن بحالات وجدانية سلبية أساسها الكره والاشمئزاز والخوف والتوجس والاحتقار.

غير بعيد من هذا الموقف، قد نجد في أعمال ميشيل باتاي[190] (M. Bataille) ما به نعزز هذه الفرضية الثانية ونزيدها تأكدًا، فقد انطلق من نقد التصورات الشائعة والنمطية حول النواة الصلبة التي دأبنا على اعتبارها صلبة في حين أنها ليست كذلك. إن القول بأن تمثلًا اجتماعيًّا ما يمتلك بنية، يعني أن العناصر التي تكونه ليس مستقلًا بعضها عن بعض، وأنها تستمد انسجامها من تبعية بعض هذه العناصر إلى بعض وليس من مبدأ خارجي مجرد[191]. مثلما سبق أن بيَّنا، يتحدد التمثل الاجتماعي بعنصرين اثنين: عناصره المكونة له من ناحية، والبنية التي ينتظم وفقها من ناحية أخرى، أي طبيعة العلاقات الموجودة بين هذه العناصر[192]. فدلالة البنية متضمنة في انبجاس العناصر المكونة لها. وهذا الانبجاس بالضبط هو الذي يصنع المعنى، وليس مجرد جمع العناصر المكونة أو الاكتفاء بترصيفها، فالعناصر إذا ما ظل بعضها منعزلًا عن

بعض، لن يكون لها في ذاتها من معنى، إلا القليل.

تقوم النظرية البنيوية للتمثُّلات الاجتماعية على التمييز بين نسقين: النسق المركزي (النواة المركزية وقد انتظمت في نسق) ونسق العناصر الأطرافية (وقد انتظمت حول النواة الصلبة وحول ذاتها). يتكون النسق الأول من عناصر مجردة، وهي على غاية من الارتباط في ما بينها، وترجع إلى سياقات اجتماعية تاريخية ثقافية وأيديولوجية عامة. وتضطلع بوظيفة توليدية تكوينًا وتغييرًا، ووظيفة تنظيمية مهيكلة توحيدًا وتثبيتًا. أما النسق الثاني، فهو في اتصال مباشر بالسياقات المحلية، حيث يتحقق التمثل الاجتماعي ويتعين. وانطلاقًا من هذا الطابع المتعين فهو يؤمن وظائف ثلاثة: الوصف الآني للسلوكات والتموضع ضمن السياق، والتأقلم والدفاع عن النواة الصلبة وحمايتها عندما يهددها السياق الخارجي بالاضطراب.

وفي كلمة، إن النسق المركزي يبرز وحدة التمثل وطبيعته المجمع عليها، أما النسق الخارجي فهو يعبر على اختلافاته وتمايزاته، فالنواة المركزية أكثر ثباتًا لأن مكوناتها مجردة وتعكس المنظومة القيمية والمرجعية العامة، أما النسق الأطرافي فهو أكثر تغيرًا وديناميةً، لأن مكوناته متعينة في الواقع وفي تفاعل مباشر ودائم مع معطيات السياق اليومي وتقلباته.

في دراسته صورة التحليل النفسي، يتحدث موسكوفيتشي عن النواة الصلبة (التي يكثفها في المركب أو العقدة الأوديبية)، بعبارات الشيمة أو السكيمة أو الأنموذج المجسم والمتخيل، ويصفها بالجانب الثابت من التمثل الاجتماعي. إن مثل مركزية مفهوم المركب الأوديبي بالنسبة إلى التحليل النفسي كمثل مفهوم العقل بالنسبة إلى الفلسفة، فكلاهما يمثل جوهر النواة الصلبة. وهما – لفرط مركزيتهما – يفترضان المعاني الممكنة كلها (الحكمة، المنطق، العقلانية، الزندقة، الإلحاد، الغلو، الانحراف بالعقيدة...). ولأنهما يفترضان المعاني كلها فهما لا يعنيان شيئًا (محددًا)، ومن ثمة فقرهما الدلالي، فكأنما المعنى هنا يضيع من فرط الكثافة والثراء الرمزي. والحكمة تضحي جنونًا والمنطق ينقلب زندقة والمنهج زيغًا وضلالًا. وفي الأمر مفارقة: فامتلاء المعنى يؤدي إلى تعدده إلى حد الضياع، أي إلى إفراغه. ثمة وظيفة توليدية للنواة الصلبة يمكن في ضوئها أن نفهم تعدد الإحالات والاقترانات والتشابهات التي يولدها مفهوم العقل باعتباره جوهر التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة ونواته، بل إن روكات وراتو[193] يجعلان هذه القدرة الترابطية أحد أهم الخصائص المميِّزة العناصر النواتية من التمثل. وإلى جانب خاصية الطاقة الترابطية، تتميز العناصر النواتية أيضًا بخاصية البروز، فلفظ العقل هو الأكثر تواترًا كلما استحضرت الفلسفة، وذلك بالنظر إلى مركزيته وسهولة النفاذ إليه وطابعه المتواطئ الدلالة. وانعدام توفر المعنى الواحد والمحدد إذًا، يفتح الباب أمام الدلالات والممكنات كلها. بناء على ما تقدم، نبه باتاي[194] إلى الطابع المضلل للفظَي «نواة» و«مركز»، وتجاوزًا لذلك اقترح كلمة «محور»، إذ من الصعب أن نقبل بنواة لا تكون مركزية.

من ناحية أخرى، افترض أن ما هو مركزي وثابت ومبدأ منظم في التمثل الاجتماعي، يمكن أن يكون أي شيء ما عدا نواة صلبة، فالنواة الصلبة صلبة لأنها في الواقع لينة، وهي ثابتة ودائمة، لأنها تمكّن من عدد كبير من البناءات الدالة التي تتبلور من خلال التفاعل مع السياق. يطرح باتاي إذًا المفارقة الآتية: كيف لمحتوى مركزي فارغ وغير محدد أن يولد وأن ينظم دلالة العناصر الأطرافية التي يستمد منها دلالته؟

فليست النواة المركزية هي التي تحدد دلالة العناصر الأطرافية، وإنما العناصر الأطرافية هي التي تحدد معنى النواة المركزية. ولأن لهذا المعنى دلالات ممكنة عدة، فلن يكون له في النهاية أي معنى محدد. ولكن ألسنا هنا أمام المشكلة التقليدية بين المادية والمثالية، مشكلة العلاقة بين الفكر والمادة؟

وإذا كان العقل قابلًا لأن يقترن بالجنون كما هو قابل لأن يقترن بالحكمة، فهو في الأخير ليس له معنى محدد من ذاته، وإنما يصبغ عليه بفعل السياق، أي أن العناصر المركزية تختلف دلالاتها بحسب نوعية ارتباطها بالعناصر الأطرافية. وبما أن العناصر المكونة النواة المركزية مجردة، مثلما بيَّنا، فإنها تأخذ تعينها وخصوصيتها من خلال السياقات التي توجد ضمنها، فالعناصر الأطرافية هي التي تحدد العناصر النواتية.

من حيث بنيتها، تظل مركزية العناصر ثابتة، أي أنه لا يكون ثمة سوى التمثل ذاته، ولكننا نعتقد أنه يوجد بالفعل تمثلان متمايزان وإن اشتركا في النواة المركزية[195] ذاتها. وهذا بالضبط ما قصده باتاي عندما أشار إلى «كثرة المراكز بحسب السياقات»[196] وإلى تعدد التمثُّلات وإن اشتركت في نواتها الصلبة.

نخلص إذًا فنقول إن هناك إجماعًا على محتوى العناصر النواتية في العقل والمنطق والتساؤل والشك والنقد، لكن هناك اختلاف في المآلات والنتائج الممكنة لهذه العناصر: فبالنسبة إلى بعضهم، يؤدي العقل والتساؤل والشك والنقد إلى العقلانية والتحرر والتنوير، أما بالنسبة إلى بعضهم الآخر، فينقلب إلى مصدر خطر مهدد بالوقوع في الشطط والجنون.

في البداية اعتقدنا بإمكان وجود تمثُّلات اجتماعية بنواتين متناقضتين (حكمة ≠ جنون)، ثم بعد قراءة باتاي اكتشفنا أن الاختلاف كامن في النتائج والمآلات، وأن العناصر الجانبية تحدد معنى العناصر النواتية وليس العكس. ومثلما أن الجنون والإلحاد قد يرتبطان بمعان للعقل سلبية، فإن العقلانية والتنوير قد يرتبطان بمعان له إيجابية. وفي الحالتين، نسجل دورًا مهمًّا للسياق الحاف في بناء هذه المعاني المتناقضة للعقل وما يترتب عنها من استتباعات معرفية ووجدانية.

تبين لنا أن هذا الازدواج الذي وقع تسجيله في مستوى بنية التمثل، قد تم تسجيله أيضًا في مستوى مضمونه المعرفي والوجداني، إذ لم تكن التمثُّلات محض مضامين معرفية، بل وجدانية أيضًا. وقد تبينا كذلك أن المكونات الوجدانية تسكن الاتجاهات وأجزاء من النواة الصلبة، وأعني القيم المرجعية للثقافة وللمجتمع. وهنا نلفت إلى أن التقاليد البحثية السائدة والمتمحورة حول التمثُّلات الاجتماعية لا تزال تغيِّب إلى حد الآن هذه المكونات الوجدانية الأساسية من بنية التمثُّلات ولا تهتم بها إلا لمامًا[197]. و«هنا بالذات نسجل أحد أهم نتائج البحث، ألا وهي أهمية المكونات الوجدانية من التمثُّلات الاجتماعية، سواء على مستوى الحضور (البنية) أو على مستوى التأثير»، ولكن لماذا كان علينا أن ننتظر هذا الوقت كله حتى ننتبه إلى الجوانب الوجدانية من التمثُّلات الاجتماعية؟

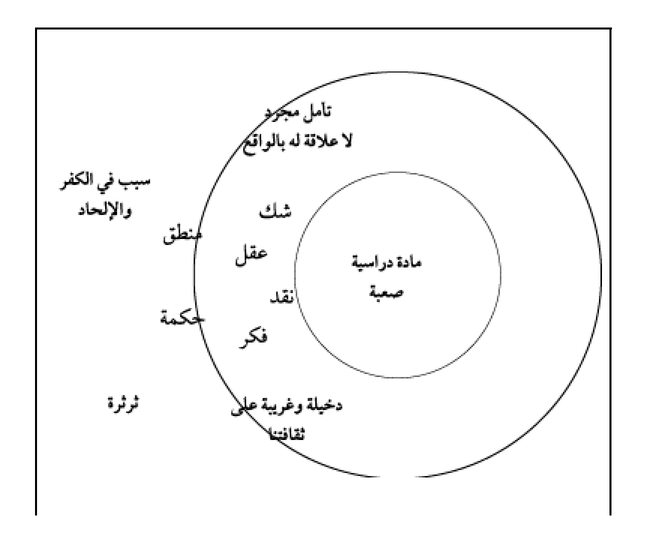
هنا نرشح الفرضية الإبيستيمية الآتية، كان النظام المعرفي السابق، وأعني ما قبل اكتشاف العلوم الوجدانية والتفطن لأهمية العاطفة، مبنيًّا على استبعاد مبدئي لكل ما سوى العقل، ثم مع التطورات الأخيرة المسجلة في علوم المعرفة تبين لنا أن الوجدان يسكن العقل كما يسكن العقلُ الوجدان، وأن لا مجال للفصل

بينهما. وباتت هذه الفكرة تمثل حقيقة تجريبية علمية أثبتتها دراسات وبحوث علمية كثيرة، كتلك التي قام بها أنطونيو دامازيو [(198)](Antonio Damasio). إن النجاحات الأخيرة التي تحققت في مستوى علوم الوجدان، تؤكد لنا أهمية الجوانب الوجدانية وعلاقتها المتبادلة مع العقل، وأنها ليست مجرد جزء من العقل ومن المعرفة وإنما هي أيضًا محددة عملهما، وبالتالي علينا أن نراجع نظرية التمثُّلات الاجتماعية وأن نعيد صياغتها في ضوء آخر مجلوبات علوم الدماغ والأعصاب والإدراك.

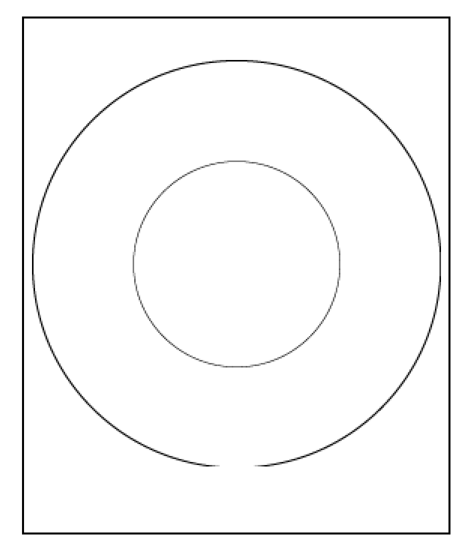
الآن وقد تأكد حضور المكونات الوجدانية في صلب المعارف الإنسانية، بقي علينا أن ننظر في أشكال التأثير المتبادل بينهما: كيف تؤثر المعارف في الوجدان؟ وكيف يؤثر الوجدان في المعارف؟ وهو بالذات ما سنتناوله في تأويل النتائج، ولكننا هنا نكتفي بالتساؤل عن إمكان إضافة وظيفة ثالثة خاصة بالتمثُّلات الاجتماعية إلى جانب الوظيفتين المعرفية والمعيارية ونعني الوظيفة الوجدانية، لأنه بات من المؤكد اليوم عدم انفصال المعرفي عن الوجداني من جهة وعدم خلو المعياري والقيمي في التمثُّلات الاجتماعية من المكونات الوجدانية من جهة أخرى. ونشير في هذا السياق إلى أن النواة المركزية هي حقل التفاعل الأهم بين المكونات الوجدانية والمكونات المعرفية للتمثُّلات الاجتماعية. كما نشير كذلك إلى أنه يمكن الوظيفة المعرفية (المكونات المعرفية للتمثُّلات الاجتماعية) ألا تتوافق مع المكونات الوجدانية. كالحال مثلًا عند من يعتبر الفلسفة ضرورية ومفيدة من الناحية المعرفية، أما وجدانيًّا فيشعر تجاهها بالخوف وبعدم الارتياح.

في الأخير علينا أن نلاحظ مع ليليان نيغورا [(199)](Lilian Negura) أن تحليل بنية التمثُّلات الاجتماعية غير كاف وحده لاستخراج العوامل المتدخلة كلها في تكون التمثُّلات. هنا نجد أنفسنا في حاجة إلى تعزيز التحليل البنيوي بتحليل للرسو (Analysis of the anchorage) وللشروط وللسياقات الإبيستيمية والتاريخية والوجدانية والنفسية التي حكمت إنتاج هذه التمثُّلات، أي في كلمةٍ: تحليل سياقات تشكل المعاني وتبادلها، وهذا بالذات ما حاولنا القيام به في مستوى تتبع جينيالوجيا تكوُّن التمثُّلات الاجتماعية باعتبارها معطلات ثقافية.

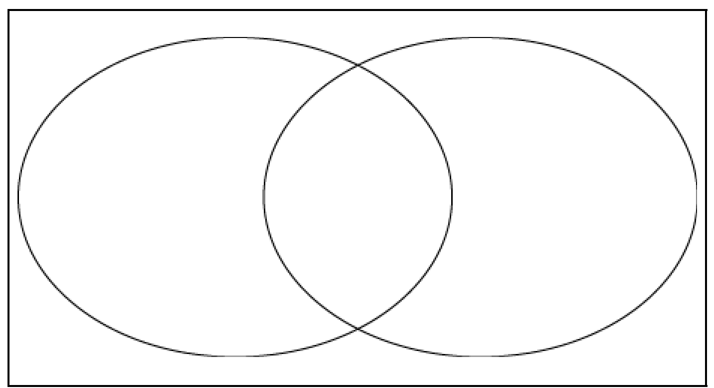
الشكل (4-2)
بنية التمثُّلات السلبية تجاه الفلسفة



الشكل (4–3)
بنية التمثُّلات الإيجابية تجاه الفلسفة



الشكل (4–4)
بنية التمثُّلات المزدوجة تجاه الفلسفة



3 – العلاقة بالممارسة

تؤكد أغلب الدراسات وجود علاقة متينة بين التمثُّلات والتصورات من جهة والممارسات من جهة أخرى، ففي الوسط التربوي التونسي كنا انتهينا في بحث سابق(200) إلى تأكيد وجود هذه العلاقة الجدلية المركبة بين الممارسات التربوية الصفية والتمثُّلات الاجتماعية. ولكن هذه الدراسات نفسها تؤكد عدم وجود ارتباط ميكانيكي وأحادي الجانب بينها، فقد سجلنا بعض الحالات التي كانت فيها تمثُّلات التلميذ تجاه الفلسفة وموقفه الوجداني تجاهها سلبيًّا، ومع ذلك فقد كانت النتائج المتحصل عليها جيدة. وقد يفسر ذلك، في جانب منه في الأقل، بالعلاقة النفعية التي يبنيها هؤلاء التلاميذ مع مادة الفلسفة، فهؤلاء يقبلون على دراسة الفلسفة اضطرارًا لا اختيارًا. وقد عبروا عن ذلك من خلال إنشاءاتهم، فهم لو خيروا لاختاروا عدم دراستها(201)، أما وأنها مادة أساسية ويمكن أن يكون أثرها السلبي بالغ الخطورة، فهم يضطرون إلى الالتزام بشروط اللعبة، فيحرصون على تحقيق أفضل المعدلات تجنبًا لتراجع المعدل العام على الرغم من كرههم إياها أحيانًا.

إن ما ينبغي تأكيده في هذا المجال هو أن علاقة التصورات التي يحملها الفاعلون التربويون داخل المؤسسة التربوية التونسية هي علاقة جدلية بمواقفهم وممارساتهم، وأنهم يتبادلون التأثير والتأثر، أي أن السياق الثقافي العام والسياق الصفي الخاص يؤثران في طبيعة الصور التي يبنيها التلاميذ تجاه الفلسفة، وأن هذه الأخيرة تؤثر في سلوكاتهم تجاهها. والدليل على ذلك تغير الثانية تبعًا لتغير الأولى، إذ كثيرًا ما صرح التلاميذ بوجود فارق كبير بين ما كانوا يحملونه من أحكام مسبقة حول الفلسفة وما انتهوا إليه من حقيقتها بعد أن توفرت لهم فرصة دراستها. وكثيرًا ما كان يؤدي تخلصهم من هذه الأحكام السلبية تجاه مادة الفلسفة إلى تغيير أدائهم فيها، وبالتالي تحسين نتائجهم.

4- العلاقة بالذاكرة وبالمعارف السابقة

تكاد تجمع أغلب الدراسات العلمية المختصة بالتمثُّلات الاجتماعية تقريبًا (موسكوفيتشي، أبريك، جودوليه Jodelet...) على شدة ارتباطها بالمعارف السابقة، بالماضي وبالذاكرة، وأن الذاكرة نفسها مرتبطة بالحالة الوجدانية. يتجلى ذلك خصوصًا عند عملية ترسيخ التمثل وما يقتضيه من انتقاء. ومثلما تتحدد التمثُّلات الاجتماعية بالذاكرة الجمعية كذلك تتحدد بالذاكرة الوجدانية. ونعني بالذاكرة الوجدانية هنا ما ترسب في الذاكرة الجمعية من مواقف وقيم ذات شحنة وجدانية موجبة أو سالبة حول موضوع ما، كتلك التي تحكم علاقتنا الوجدانية السالبة بالكيان الصهيوني.

كنا نلاحظ ونرى رأي العين إلى أي مدى كانت العلاقة الإيجابية بين أستاذ الفلسفة والتلاميذ تدفعهم إلى حب مادة الفلسفة والإقبال على تعلمها. وكنا نرى رأي العين أيضًا إلى أي مدى كانت علاماتهم الموفقة تشحن عزيمتهم. كل ذلك يدفعنا إلى تأكيد أهمية العوامل الوجدانية في تحديد صلة التلميذ بمادة الفلسفة وأثر ذلك على نتائجه فيها. لكن علينا أن نميز في هذه الحالات الوجدانية نحو الفلسفة بين ما هو عابر متقلب سريع التأثر بالسياق المباشر، وما هو مستقر ثابت قليل الارتباط بهذا السياق المباشر وشديد الارتباط بالأطر القيمية العامة. فما يؤسس التمثُّلات الاجتماعية ليس الحالات العابرة التي تلي الحصول على علامة جيدة في اختبار الفلسفة، وإنما حاصل ما ترسب من خبرات طويلة حول الصلة بالفلسفة، أي خبرات وجدانية راسخة في الذاكرة الفردية والجماعية. ومع ذلك، لا يمكن أن ننفي وجود ارتباط بين هذه الحالات الوجدانية والأبعاد اللاواعية والضمنية.

ولكن كيف تتحول التمثُّلات الاجتماعية إلى عوائق ثقافية مزدوجة الفاعلية والتأثير؟

مثلما أسلفنا، تتحدد العوائق الثقافية كجملة من المخزونات العميقة في الذاكرة الجماعية والذاكرة الوجدانية التي تقبع في باطننا، ولكنها تفعل وتؤثر عميق التأثير في ممارساتنا وسلوكاتنا. تنبعث الاتهامات المعلنة وغير المعلنة كلها ضد الفلسفة إذًا، من حالات وجدانية معادية تجاهها فتأخذ أحيانًا شكل الخوف وأحيانًا أخرى شكل الكره وقد يصل الأمر إلى حد العداء الذي يتجسد في التنكيل بالمفكرين وحرق كتبهم بعد اتهامهم بالزندقة والكفر أو بالخروج على السائد والمألوف وإفساد عقول الشباب، بل قد يبلغ الأمر إلى تصفيتهم وشنقهم. على الرغم من أن مواقف العداء والرفض تجاه الفلسفة عادة ما تحاول إيهامنا بأنها

تهجمات قد بنيت على مبررات واقعية تستمد شرعيتها من التعثر في الدراسة مثلًا، أو من البطالة، أو مما قد تفرزه من انسلاب وتغرب وانبتات، لكن جزءًا مهمًّا من أسسها العميقة يمكن أن نظفر به في مستوى الوجدان والحالة الوجدانية والشعورية تجاهها. وهذه الأخيرة تعود إلى عقدة حضارية تجاه العقلانية اليونانية والغرب والفلاسفة والحداثة والتقدم.

5 - صورة الفلسفة: ديناميات التغير

يندرج البحث في ديناميات تغير التمثُّلات الاجتماعية مطبقة على المعطلات الثقافية، ضمن ما يسمى ديناميات التغير الاجتماعي كلًّا والسنن المتحكمة فيه، وهي مسألة قد شهدت نقلة من البحث عن «المحدد الواحد» (Primum Mobil) إلى الإقرار بتعدد العوامل التي يمكن أن تقف وراء التغير الاجتماعي، مثل العوامل الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية والسياسية (دورتييه Dortier)[202]. وقد استعيض عن البحث عن نظرية عامة في التغير الاجتماعي، بالبحث عن حالات محددة من التغير، كالتساؤل مثلًا: ما أثر استخدام التكنولوجيا المعلوماتية على تطور أداء المؤسسة التربوية مثلًا؟ أو ما أثر الدعاية مثلًا في صناعة الرأي العام والانتقال به من اعتقاد إلى آخر ومن تمثل إلى آخر؟

يكفي أن نربط التمثُّلات الاجتماعية حول الفلسفة والفلاسفة والتفلسف وما تقوم عليه من اتجاهات وصور، بالسياقات التي تنتجها حتى تصبح موضوع تغير ودينامية وتطور، فبوناردي (Bonardi) وروسيو (Roussiau)[203] يعتبران أن التمثل وإنْ بدا لنا في حالة استقرار، إلا أنه في جوهره العميق حالة دينامية، لأن ما نلحظه من استقرار هو في الأصل حاصل توازن ما بين مختلف العناصر المكوِّنة بنية التمثل، أي حاصل تدافع محدد بين القوى المتفاعلة مع/ داخل التصور. وكي يبقى تمثل اجتماعي ما على ما هو عليه، فهو يحتاج إلى أن يبدي مقاومة للضغوطات المتأتية من المحيط الاجتماعي الحاف به، فمقولات القوة والبقاء والمقاومة والضغوطات والتأثير والسياق التي تسم التمثُّلات الاجتماعية وترتبط بها، قد يبرر لنا الحديث عن دينامية ما تخضع لها صورة الفلسفة والاتجاه نحوها.

من جهته، يؤكد دواز[204] بأن بنية التصورات الاجتماعية المزدوجة التي تجمع في الوقت ذاته بين النفسي والاجتماعي، الفردي والجماعي، وبين المعرفي والوجداني، كاف لجعلها مساحة خصبة للتفاعلات الدينامية ولكثير التغيرات والتطورات. إن اعتبار التمثل بنية دينامية، فكرة تعود في الأصل إلى سيرج موسكوفيتشي ذاته[205]، حين اشتغل على تخلق التمثُّلات الاجتماعية التي بناها المجتمع الفرنسي حول التحليل النفسي في الستينيات من القرن الماضي. تجري هذه الديناميات على مستويات مختلفة: داخل بنية التصور ذاته، وفي علاقته بالميتابنى - اجتماعية، أي أنه حتى نفهم ديناميات تغير صورة الفلسفة، علينا ترصدها ضمن موقعين أساسيين، ماكرو وميكرو - ثقافي - اجتماعي. علينا أن نترصدها أيضًا في مستوى الفرد كما في مستوى المجتمع.

إذا سلمنا مع أبريك بأن النواة المركزية للتمثُّلات الاجتماعية هي العنصر الأكثر مقاومة للتغير وللتبدل، وإذا كانت النواة الصلبة للتمثُّلات السلبية قد تحددت بالكفر والزندقة والطوباوية والمثالية المتجاوزة للواقع

واللاجدوى، فإننا وعلى امتداد ثلاثة عقود لم نسجل تغييرًا جوهريًّا وحاسمًا. ومع ذلك لا نستطيع أن ننفي عن تمثُّلات التلاميذ الفلسفة أيَّ تغير أو تحول. وفي غياب دراسة طولية تنهض بتتبع أهم التحولات والتغيرات التي شهدتها صورة الفلسفة على امتداد تاريخها في صلب الثقافة العربية، يمكن أن نقر بأن هذه الصورة في الأقل ضمن السياق الثقافي التونسي المعاصر قد شهدت جملة من الأحداث التي كان لها تأثير في حصول بعض التغيير حول تصور التونسيين الفلسفة واتجاههم نحوها، ونعني بذلك أنه على الرغم من أن النواة الصلبة لصورة الفلسفة لم تشهد تغييرًا جوهريًّا عميقًا، إلا أن السياقات العامة الحافة بالفلسفة ما انفكت تشهد من الأحداث ما قد يكون له تأثير في تغير الصورة التي يبنيها المجتمع التونسي حول الفلسفة. في هذا الإطار يمكن أن نذكر السياقات الآتية:

السياق المقترن بتعريب تدريس مادة الفلسفة بالثانوي في منتصف سبعينيات القرن الماضي. وبغض النظر عن الرهانات الأيديولوجية والسياسية لمثل هذا الإجراء، والتي لا يمكن إنكارها، فقد كان للتعريب استتباعات على المستوى النفسي، من جهة نوعية تقبل المجتمع إياها. ومعنى هذا أن صورة الفلسفة تختلف بحسب اللغة التي تدرَّس بها. وإذا علمنا أن جانبًا من التهم الموجهة ضد الفلسفة ما انفك يستهدفها من حيث هي مادة دخيلة، فإن تدريسها بالفرنسية «لغة المستعمر»، من شأنه أن يعمق هذه التهم. ولا شك في أن هذه الصورة السلبية للفلسفة كانت سببًا في تشكل الاتجاهات السلبية تجاهها.

السياق المقترن باستبدال اختبار الفلسفة بالشُّعَب العلمية القائم على المقالة (La dissertation) باختبار آخر قائم على تمارين جزئية، فلطالما اقترن تاريخ الباكالوريا بالمقالة الفلسفية[206]. قد يجد بعضهم مبررات بيداغوجية تسوغ مثل هذا الإجراء، إلا أن ما يهمنا في هذا الإطار ليس الجانب البيداغوجي، وإنما اللواحق والامتدادات الثقافية الممكنة لمثل هذا الإجراء البيداغوجي. لا شك في أن التخلي عن المقالة في الشُّعَب العلمية كآلية تقليدية للاختبار والتقويم، يعد تراجعًا في القيمة الرمزية التاريخية لمادة الفلسفة في الباكالوريا. وقد نجد في التراجع الكبير وغير المسبوق في ضارب المادة ما يؤكد تأويلنا. زد على ذلك ما تشهده علاقة التلاميذ بالمعرفة بصفة عامة، وكيف باتوا يبنونها على أساس المردودية والنجاعة المادية المباشرة.

هكذا، نتبين أن لهذه السياقات الحافة بمادة الفلسفة، سواء على مستوى لغة تدريسها أو على مستوى أشكال التقويم والاختبار والضوارب المنظمة لها، دورًا في تغيير التمثُّلات والصور والاتجاهات نحوها.

---

(163) Lilian Negura, «L’Analyse de contenu dans l’étude des représentations Sociales,» Sociologies [En ligne] Théories et Recherches, 22/10/2006, consulté le 18/8/2015, at: http://sociologies.revues.org/993

(164) G. Kleiber, «Contexte, interprétation et mémoire: Approche standard vs. approche cognitive,» Langue française, no. 103 (1994), pp. 9-22, at: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_103_1_5722

(165) Marta Anadon et Lorraine Savoie-Zajc, «L’Analyse qualitative des données,» Association pour la recherche qualitative, vol. 28, no. 1 (2009).

(166) Talcott Parsons, The Social System (New York: The Free Press, 1951).

(167) عز الدين أبو التمن، **آليات التفكير الإحصائي: موسوعة علم القياس والتقويم**، ج 7 (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2007).

(168) سعيد بنكراد، **السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها** (الرباط: منشورات الزمان، 2003)، ص 171.

(169) المرجع نفسه، ص 172–173.

(170) المرجع نفسه، ص 22.

(171) المرجع نفسه.

(172) يمكن هذه الفرضية أن يقع تدقيقها والتثبت منها من خلال خصها ببحث علمي.

(173) الملحق (9): الاستبيان الرقم 5.

(174) نادر وهبة ووائل كشك، **تحليل الخطاب البيداغوجي وأنماط التفاعل في المدرسة الفلسطينية: محاولة إثنوغرافية لفهم تشكل المعاني (إنجليزي – عربي)**، تدقيق عبد الرحمن أبو شمالة، سلسلة أوراق بحثية/ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان، 2006).

(175) Hugh Mehan, «Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies,» The Sociology of Education, vol. 65 (January 1992), pp. 1-20.

(176) Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, La Reproduction: Éléments d’une théorie du système d’enseignement, Le Sens commun (Paris: Éditions de Minuit, 1970).

(177) Paulo Freire, Pédagogie des opprimés Suivi de: Conscientisation et révolution, Petite Collection Maspero (Paris: Maspero, 1974).

(178) Michael W. Apple, Education and Power, Routledge Education Classic Edition (New York: Routledge Falmer, 1995); Michael W. Apple, Cultural politics and Education (New York/London: Teachers College Press, Colombia University,

1996); Michael W. Apple, Ideology and Curriculum, 3rd éd. (New York/London: Routledge Falmer, 2004).

(179) يُنظر: الملحق (6): الاستبيان الرقم 2.

(180) Basil Bernstein, The Structuring of Pedagogic Discourse, Class codes and control 4 (London: Routledge, 1990); Basil Bernstein, Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique, Critical Perspectives on Literacy and Education (London/Washington: Taylor and Francis, 1996).

(181) فتحي التريكي وآخرون، **فلاسفة قرطاج**، الفلسفة في تونس 1 (تونس/صفاقس: جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر الثقافات والتكنولوجيا والمقاربات الفلسفية فيلاب/مطبعة سوجيك، 2010).

(182) هادي التيمومي، **تونس والتحديث (1831-1877): أول دستور في العالم الإسلامي** (تونس: دار محمد علي للنشر، 2010).

(183) Raymond Boudon, Alban Bouvier & François Chazel, Cognition et sciences sociales: La Dimension cognitive dans l'analyse sociologique (Paris: Presses universitaires de France, 1997).

(184) Jerome Seymour Bruner, Car la Culture donne forme à l'ésprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Celine Lorcher (ed.), Correction Gerard Tassi, Psychologie (Paris: Eshel, 1990); Jerome Seymour Bruner, L'Education, entrée dans la culture: Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Yves Bonin (trad.), Psychologie (Paris: Retz, 1996).

(185) C. Herzlich, «La Représentation sociale,» dans: Serge Moscovici (ed.), Introduction à la psychologie sociale (Paris: Librairie Larousse, 1972).

(186) Christian Guimelli & Michel-Louis Rouquette, «Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales,» Bulletin de Psychologie, Numéro spécial «Nouvelles voies en psychologie sociale», vol. 45, no. 405 (1992).

(187) Michel-Louis Rouquette & Patrick Rateau, Introduction à l'étude des représentations sociales (Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1998).

(188) Jean-Claude Abric, Pratiques sociales et représentations (Paris: Presses universitaires de France, 2011).

(189) ابتسام غانم، «مقاربة نظرية لمصطلح التصور الاجتماعي»، **مجلة علوم إنسانية (مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية)**، السنة 7، العدد 43 (خريف 2009). في: www.ulum.nl

(190) Michel Bataille, «Un Noyau peut-il ne pas être central,» dans: Willem Doise et Catherine Garnier (eds.), Les Représentations sociales, balisage du domaine d'études (Montréal: Editions Nouvelles, 2002).

(191) Michel-Louis Rouquette, «Représentations et idéologie,» dans: Jean-Claude Deschamps & Jean-Leon Beauvois (eds.), Des Attitudes aux attributions: Sur la construction sociale de la réalité, Psychologie Sociale (Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1996).

(192) Michel-Louis Rouquette & Patrick Rateau, Introduction à l'étude des représentations sociales (Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1998).

(193) Ibid.

(194) Bataille, «Un Noyau peut-il ne pas être central».

(195) Nous croyons qu'il y a bien deux représentations distinctes, même si le noyau central est «commun».

(196) Une pluralité de centres selon les contextes.

(197) Guimelli, & Rouquette.

(198) Antonio R. Damasio, Le Sentiment même de soi: Corps, émotions, conscience, Claire Larsonn et Claudine Tiercelin (trads.) (Paris: Odile Jacob, 2002); Antonio R. Damasio, Spinoza avait raison: Joie et tristesse, le cerveau des émotions, Jean-Luc Fidel (trad.), Collection Poch Odile Jacob (Paris: Odile Jacob, 2005); Antonio R. Damasio, L'Erreur de Descartes: La Raison des émotions, Marcel Blanc (trad.) (Paris: Odile Jacob, 2010).

(199) Negura.

(200) محسن بن الحطاب التومي، «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية بالمدارس الابتدائية»، تأطير أحمد شبشوب. بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، جامعة تونس، تونس، 2003 .

(201) الملحق (13): عينة من إنشاءات التلاميذ وإجاباتهم على الاستبيانات، العينة 12: الاستبيان الرقم 4.

(202) Jean-François Dortier, Le Dictionnaire des sciences humaines, Encyclopédique (Paris: Sciences humaines éditions, 2004).

(203) Christine Bonardi & Nicolas Roussiau, Les Représentations sociales, Les Topos (Paris: Dunod, 1999).

(204) W. Doise, «Cognition et représentations sociale: l'Approche génétique,» dans: D. Jodelet (ed.), Les Représentations sociales (Paris: Presses universitaires de France, 1989).

(205) Serge Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse (Paris: Presses universitaires de France, 1961).

(206) Bruno Poucet, Enseigner la philosophie: Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990 (Paris: CNRS Editions, 1999).

الفصل الخامس
تأويل النتائج

«La seule cause plausible d'une croyance, quel qu'en soit le contenu, est, répète Weber son «subjektiv gemeinter Sinn», le sens que le sujet lui attribue(207)»

Boudon, R. et all. (1997). P.51

أولًا: فرضية المعطلات الثقافية وأهميتها الإجرائية في فهم أزمة تدريس الفلسفة

راهن هذا البحث على محاولة معرفة نمط حضور جنس من المعرفة مستحدث داخل ثقافة ما. كيف تم دخوله إلى هذه الثقافة؟ وبأي معنى وقع تقبله ورفضه؟ وكيف كانت آليات التقبل والرفض؟ كيف انتشرت الفلسفة في الثقافة العربية الإسلامية؟ وما آليات التحوير والتكييف التي شهدتها حتى تحقق ذلك الانتشار؟ أي كيف طُوِّعت لخصوصية المجتمع العربي الإسلامي وكيف كانت علاقاتها مع بقية قطاعات الثقافة، كعلم الكلام والفقه، بخاصة الدين؟ ما آثارها وتأثيراتها داخل هذه الثقافة؟

إذا كان الوصف والتحليل اللذان أنجزناهما منذ حين قد ارتكزا في الدرجة الأولى على القدرة على استعمال أدوات عمل متنوعة للقيام بالاختزال وبالمقارنة والاستنتاج، فإن مسار التأويل الذي سنباشره الآن، عادة ما يتطلب من الباحث جملة من الكفايات الخاصة، كالحدس والإبداع والقدرة على بناء صلات مبتكرة بين المفاهيم في ما بينها من جهة، وبينها وبين المرجعيات النظرية للبحث من جهة أخرى.

سنتولى في هذا المستوى من البحث إذًا تأويل أهم النتائج التي تم تأكيدها في الفصل السابق، أي التعمق في فهم الصور السلبية التي تغذت منها الاتجاهات المعطِّلة تدريس الفلسفة، وأهمية الدور الذي تؤديه المكونات الوجدانية ضمن هذه المعطلات الثقافية، وعلاقة ذلك كله بالسياق الثقافي الحاف.

بعد أن تمكنا من استخراج التمثُّلات الاجتماعية التي يحملها تلاميذ الأقسام النهائية بالمعاهد الثانوية التونسية حول صورة الفلسفة، وبعد أن تبين لنا أن هذه التمثُّلات الاجتماعية السلبية تجاه الفلسفة يمكنها أن تصبح ضربًا من المعطلات الثقافية المعيقة تدريس الفلسفة وتعلمها وتعليمها ونشرها على الوجه المطلوب، يمكننا في هذا المستوى من التحليل أن نخطو خطوة إلى الأمام فننظر في حقيقة هذه المعطلات الثقافية من حيث:

- جينيالوجيا تكونها.

- بنيتها ومكوناتها.

- آليات اشتغالها في مستوى أذهان التلاميذ ووجدانهم.

- منزلتها من الوعي واللاوعي ومن الذاكرة الجمعية.

- كيفية تفاعل مكوناتها المعرفية مع مكوناتها الوجدانية.

- كيفية فعلها في التصورات والاتجاهات والسلوكات.

- سبل التحرر منها وشروطه.

1 – المعطلات الثقافية: جينيالوجيا التكون

إن الجينيالوجيا بما هي منهج حفري نقدي، وبما هي حركة دائبة من الظاهرة إلى أصلها ومن الأصل إلى الظاهرة، لهي قادرة على مساعدتنا في النفاذ إلى الشروط العميقة المشكِّلة العوائق الثقافية التي حالت دون انتشار التفلسف على نحو يؤكد أهمية العقل، كما في النصوص المرجعية والتأسيسية للثقافة العربية، فالموقف من الفلسفة والتفلسف هو موقف تاريخي، أي أنه تشكل وتبلور ضمن سياقات تاريخية محددة. ولا شك في أن لحظة البداية كانت حاسمة إلى حد كبير، بل لعلنا لا نزال نعيش ارتداداتها إلى اليوم.

ثمة في الأقل ثلاثة عوامل أساسية نحسب أنه كان لها عميق الأثر في كيفية تقبل المسلمين أولَ مرةٍ كلمة «فلسفة» في القرن الثاني للهجرة. أما العامل **الأول**، فإننا نرجعه إلى مصدرها اليوناني، بمعنى أنها كانت مادة ثقافية وافدة على الحضارة الإسلامية من قوم «غير مشاركين لنا في الملة» على حد عبارة ابن رشد لاحقًا، وما اقترن بذلك من ارتياب وتشكيك في مدى شرعية التعامل المعرفي والقيمي مع غير المسلمين، بخاصة أن الفلسفة اليونانية كانت تمثل نسقًا من الأفكار والنظريات والرؤى والقيم والمواقف حول الإنسان والكون والآلهة والخير والشر.

أما العامل **الثاني**، فإننا نرجعه إلى اسم الفلسفة ذاته، لأننا – كما بيَّنا ذلك – نعتقد أن تسمية الفلسفة فلسفةً كانت ذات تأثيرات نفسية ووجدانية. لذلك، نرى أنه لو تمت تسمية الفلسفة منذ بدايتها حكمة، لكان لذلك أثر نفسي إيجابي مساعد على تقبلها واستدماجها ضمن الثقافة العربية الإسلامية منذ بداية ترجمتها.

أما العامل **الثالث**، فإننا نرجعه إلى السجالات الفكرية والكلامية وإلى الصراعات السياسية والأيديولوجية التي كانت تدور بين الفرق والملل. لنتذكر المعتزلة والمأمون في صراعه مع أنصار الهرمسية والغنوص والباطنية. ولنتذكر أيضًا ذلك الحوار بين النقل والعقل، بين الاعتزال والتشيع والتسنن... فقد نظفر فيه بأصل عميق لبعض مظاهر الازدواج في الشخصية العربية والذي ما زال يسِمُها إلى اليوم.

إذا سلمنا بأن العائق الثقافي هو نتاج ترسبيٌّ تكوَّن على امتداد حقب التاريخ الإسلامي، فهذا يعني أن هناك من الأحداث التاريخية الوازنة ما ترك بصمات عميقة في كيفية تقبل الفلسفة باعتبارها تعبيرًا ثقافيًّا جديدًا يسعى إلى التموضع ضمن الثقافة السائدة بما تقوم عليه من قرآن وحديث وفقه ونحو وشعر وكلام.

في الحقيقة، لقد سبق للجابري أن تحدث عن مشكلة بداية تشكل العقل العربي، وعن حادثة «تنصيب العقل» في الثقافة العربية، ففي كتابه **تكوين العقل العربي**[208]، طرح الجابري سؤالًا جذريًّا شبيهًا بالذي طرحناه في هذا البحث، وهو «كيف تم تنصيب العقل الكوني في الثقافة العربية الإسلامية لأول مرة؟». وأكد أن هذا التنصيب لم يكن فعلًا معرفيًّا ثقافيًّا محضًا، بل جاء ضمن مناخ عام تميز بالصراع الأيديولوجي والسياسي بين المأمون الخليفة العباسي والشيعة الباطنية خصوم دولته. وقد اعتمد المأمون في مواجهتهم استراتيجيا تقوم على توظيف الموروث القديم، فإذا كانت الشيعة قد لجأت إلى الغنوص وإلى «العقل المستقيل» لتأكيد استمرارية الوحي في أئمتهم، وبالتالي تأكيد أحقيتهم في الإمامة والقيادة الدينية والسياسية، فإن المأمون قد استنجد بـ «العقل الكوني اليوناني» ليعزز به جانب المعقول الديني العربي كما قرره العقل المعتزلي وكرسه الواقع السياسي[209]، فحركة الترجمة التي أشرف عليها المأمون والتي جند من أجلها إمكانات الدولة كلها، والتي اتجهت إلى أرسطو أساسًا، إنما كان الهدف منها مقاومة الغنوص المانوي والعرفان الشيعي، أي مصدر المعرفة الذي تدعيه وتنفرد به الحركات المعارضة للعباسيين. في هذا الإطار، أكد الجابري أيضًا أن هذا التنصيب، ومنذ لحظاته التأسيسية الأولى، ظل محكومًا بالصراع بين «البيان» و«العرفان»[210]. ولا شك في أن عملية التنصيب هذه كانت من حيث كيفيتها وأطوارها وملابساتها والمشاعر التي حفت بها والذكريات الجمعية التي نسجت حولها... محدِّدةً مستقبل الفلسفة في الثقافة العربية الإسلامية، ليس على المستوى المعرفي فحسب وإنما على المستوى المشاعري والوجداني أيضًا. ومن المرجح أن يكون السياق الوجداني الحاف بهذه العملية قد تحدد أساسًا بالخوف من الوقوع في الزندقة وتحريف العقيدة والمروق عن الدين، كما تحدد بالتوجس من هذه البضاعة «الدخيلة» التي بدأت تتسرب إلى داخل الفضاء الفكري العربي الإسلامي، ونعني المانوية والهرمسية والأفلاطونية المحدثة والفيثاغورية وجميع الأفكار والقيم الوافدة. إذا كان «العقل المستقيل» هو أول ما انتقل إلى الثقافة العربية الإسلامية من عناصر الموروث القديم، وذلك عبر الكيمياء والتنجيم و«الكلام في الباري تعالى» الذي كان يشكل جوهر الهرمسية والصيغة المشرقية للأفلاطونية المحدثة، وليس المنطق البرهاني الأرسطي في صفائه ودقته، فإننا قد نجد في ذلك بعضًا مما نستطيع أن نفسر به مظاهر التظنن والتوجس والرفض التي قوبلت بها الفلسفة.

تميز المناخ الثقافي العام الذي صاحب تنصيب الفلسفة في المجتمع العربي إذًا بكثرة السجالات والمعارك السياسية والأيديولوجية، فقد أنشأ الخليفة المهدي «ديوان الزنادقة» لتتبعهم ومطاردتهم. وارتبط اسم الزنادقة أولًا بالمانوية ثم اتسع ليشمل المتشككين كافة في العقيدة، وقد بلغت الحملة ضدهم أوجها في عام 166هـ، حيث نكَّل بهم المهدي تنكيلًا. ومن جهة أخرى، كان واصل بن عطاء مؤسس فرقة المعتزلة قد ألف رسالة في **الرد على الزنادقة**، وهو ما قام به أيضًا غيره من المتكلمين والفقهاء للرد عليهم. في المقابل وضمن هذا السجال الفكري والأيديولوجي، يمكن أن نعتبر رسائل إخوان الصفا ردة الفعل الشيعية الإسماعيلية ضد استراتيجية المأمون الثقافية.

إجمالًا، يمكن أن نقول مع الجابري إن العباسيين وجدوا أنفسهم أمام حركة نشطة تعمل في السر والعلن وتوزع كتبها ورسائلها، بما مكَّنها من فرض حضورها على الساحة الثقافية وجعلها تطمح إلى السيطرة عليها، فكان من الطبيعي أن يرد عليهم العباسيون بشكل منظم. ومن هنا كانت عملية «تدوين العلم

وتبويبه»، خصوصًا جمع الحديث، أي جمع الموروث وتنظيمه لمقاومة المانوية وجميع التيارات المهاجمة للإسلام ودولته. إن هذا المعنى الذي ذهب إليه الجابري في الكتاب المذكور، يؤكده هنريش بيكر (Heinrich Becker) حين صرح بأن «الغنوص كان يحارب الإسلام دينيًّا وسياسيًّا، وفي هذا النضال استعان الإسلام بالفلسفة اليونانية وعني بإيجاد عالم من العلوم الدينية العقلية يشبه عالم العصر المدرسي في أوروبا في العصور الوسطى. فكأن الإسلام الرسمي قد تحالف إذًا مع التفكير اليوناني والفلسفة اليونانية ضد الغنوص (...) ومن هنا نستطيع أن نفسر حماسة الخليفة المأمون للعمل على ترجمة أكبر عدد ممكن من مؤلفات الفلاسفة اليونانيين إلى العربية».

يمكن أن نذكر هنا، ولكن ضمن سياق حضاري مغاير، أنه مع قيام الإمبراطورية الرومانية شهد تعليم الفلسفة في النصرانية ما شهده تعليمها في الإسلام، أي تعاملًا محترسًا تغلب عليه الانتقائية الأيديولوجية، يستفيد مما لا يتناقض مع العقيدة ويتجنب البقية.

بالعودة إلى اللحظة الكِنْديَّة على وجه الدقة، نلاحظ أن الكندي كان منخرطًا في الصراع الأيديولوجي الدائر آنذاك، وكان منحازًا إلى العقل على حساب الهرمسية والغنوص المانوي والعرفان الشيعي واستقالة العقل. ويتضح ذلك من خلال عدد كبير من مؤلفاته، مثل **الرد على المنانية والمثنوية** وكتاب **التنبيه على خدع الكيميائيين** وكتاب **في إبطال دعوى من يدعي صنعة الذهب والفضة** وكتاب **الحث على تعلم الفلسفة** و**رسالة في الاحتراس من خدع السفسطائيين**... وغيرها. فهو عندما يقول: «وينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المتباينة، فإنه لا شيء أولى بطلب الحق من الحق»[211]، إنما يقول ذلك دفعًا للمشاعر السلبية التي تقترن عادةً بكل ما نعده دخيلًا وواردًا ممن لا يشاركنا في الدين وفي الملة. أما حين يحاول فضح الذين يهاجمون الفلسفة باسم الدين خدمة لمصالح سياسية، فيصفهم بكونهم «من أهل الغربة عن الحق وإن تتوجوا بتيجان الحق من غير استحقاق»[212]، وأنهم إنما يعادون الفلسفة ويهاجمون أهلها «ذبًّا عن كراسيهم المزورة التي نصبوها من غير استحقاق، بل للترؤس والتجارة بالدين وهم عدماء الدين، لأن من تجر بشيء باعه، ومن باع شيئًا لم يكن له، فمن تجر بالدين لم يكن له دين، ويحق أن يتعرى من الدين من عاند قنية علم الأشياء بحقائقها وسماها كفرًا»[213].

هكذا كانت اللحظة الكِنْديَّة في مسار تنصيب الفلسفة في الثقافة العربية لحظة حاسمة ومحملة بالانطباعات والصور والمواقف والمشاعر والاتجاهات ومحددة لما سيأتي بعدها. وهي ما زالت حاضرة إلى اليوم وما زلنا نسجل المواقف نفسها تقريبًا، موقف يؤمن بأصالتها وبشرعية موضعها في الثقافة العربية، وموقف يعتبرها دخيلة ويعسر هضمها واستدماجها ضمن النسيج الثقافي والقيمي السائد.

غير بعيد من السياق الإشكالي الذي تحرك بحثنا في إطاره، حاول الجابري إذًا الوقوف عند الظروف والملابسات التي رافقت عملية نقل العلوم اليونانية إلى اللغة العربية، ليس لفهم دوافع تلك العملية آنذاك فحسب، وإنما «لتتبع معارج التطور الذي سيعرفه العقل العربي ذاته»[214]، وانتهى إلى أن عملية تنصيب العقل في الثقافة العربية الإسلامية «لم تكن بالأمر الهين»، لأن الثقافة السائدة يتقاسمها نظامان معرفيان لكل

منهما ارتباطاته الأيديولوجية والسياسية: البيان والعرفان، أي أنه كان لا بد من مواجهة الغنوص المانوي والعرفان الهرمسي - الشيعي من جهة، والتصدي من جهة أخرى لردات الفعل السلبية التي كان لا بد أن تصدر عن أوساط الفقهاء والمتكلمين الذين كانوا قد اتخذوا موقفًا معاديًا لـ «علوم الأوائل جملة وتفصيلًا»... من هنا، سيكون النظام البرهاني في الثقافة العربية الإسلامية محكومًا منذ بدايته وعلى امتداد تطوره بردة الفعل هذه، أي بالصراع بين «البيان» و«العرفان»[215].

لا شك في أن البحث في نظم المعرفة التي تشكلت من خلالها الثقافة العربية الإسلامية هو بحث في أساسيات المعرفة وحفر في شروط قيامها في الآن ذاته، إلا أن ما يهمنا من استحضار هذا السياق الثقافي الذي اقترن بحادثة تنصيب العقل في الثقافة العربية الإسلامية هو بالضبط ما يلي:

- أن هذه المعارك والسجالات الكبرى لم تكن مطلقاً تدور ضمن فراغ وجداني بقدر ما كانت تغذي المشاعر والأحاسيس والأهواء والميولات وتتغذى منها في الوقت ذاته، أي أن المواقف والاتجاهات والصور والتمثُّلات ذات العلاقة بالفلسفة كانت وما زالت ميداناً للتفاعل الجدلي بين المكونات المعرفية والمكونات الوجدانية.

- أن التظننات والشكوك والمواقف السلبية المستهدفة للفلسفة كانت منذ البداية مقترنة أوثق الاقتران برهانات دينية وأيديولوجية وسياسية واضحة.

- أن ارتداداتها وامتداداتها لا تزال مستمرة ومتواصلة إلى اليوم وفاعلة في التصورات والاتجاهات كما في المواقف والسلوكات.

- بالتالي، فإن فهم أزمة الفلسفة اليوم يمر ضرورة عبر فهم الأزمة المؤسسة لها منذ لحظة تنصيبها الأولى.

2- المعطلات الثقافية: البنية والمكونات

إذا صح أن العائق الثقافي هو حاصل مسار تاريخي ترسبي، أي نتاج سلسلة من الأحداث التي مرت بها الثقافة العربية عبر مسار تكونها وتطورها، فإن هذا البعد الحدثي والتاريخي للعوائق الثقافية لا يلغي إمكان إرجاعها إلى بنية مؤسسة وناظمة. فاعتبار الفلسفة كفرًا أو ممارسة خطيرة توشك أن توقع المؤمن في الشك أو اعتبارها مهددًا لصفاء العقيدة... عوائق ثقافية. وهي جنس من المعرفة النفسية - الاجتماعية تتداخل في تشكيلها عناصر واعية وأخرى لاواعية، وتتقاطع في مستواها الأبعاد الفردية مع الأبعاد الاجتماعية. كل ذلك يجعلنا نفترض وجود تشابه بين بنية التمثُّلات الاجتماعية (كما تبلورت من خلال أعمال أبريك وفريقه ضمن مدرسة مرسيليا) وبنية العوائق الثقافية، أي أننا نستطيع أن نميز في العائق الثقافي بين نواة صلبة أو مركزية من جهة وعناصر جانبية أو محيطية وأطرافية من جهة ثانية. وتبعًا لهذا التقسيم، فإن النواة الصلبة تتكون من العناصر الأكثر ثباتًا والأشد مقاومة للتغير، أما العناصر الجانبية فهي تمتاز بقدر أكبر من المرونة والقابلية للتغير، وهذا ما يرشحها لأن تؤدي أدوارًا في غاية من الأهمية، فهي من ناحية تربطنا بالعالم الخارجي، ومن ناحية أخرى تحدد هذا الارتباط وتتفاعل معه تقبلًا ورفضًا، وهي كذلك المدخل إلى تغيير

البنية العميقة للعائق الثقافي، أي أن محاولة تجاوز العوائق الثقافية لا تتحقق بمجرد الكشف عنها أو الوعي بها. إن هذا التجاوز ما لم يمس العناصر المركزية من العائق، فإنه يظل سطحيًّا، ويمكن أن يعود في أي لحظة. إن المكونات المعرفية من العوائق الثقافية، شأنها في ذلك شأن المكونات المعرفية من التمثُّلات الاجتماعية، يسهل إلى حد ما النفاذ إليها وحسمها معرفيًّا بالتقبل أو بالرفض، أي بالحكم المنطقي عليها بالصحة أو بالخطأ، لكن هذا الأمر غير ممكن في مستوى المكونات الوجدانية للعوائق، وهو ما يؤكد خطورتها وشدة وقعها على المواقف والممارسات.

3 - المعطلات الثقافية: آليات الاشتغال

بحكم طابعها المركب والمتعدد المكون، فإن فهم آليات اشتغال المعوقات الثقافية يمر ضرورة عبر فهم آليات اشتغال العناصر المكونة لها وفهم العلاقات والتفاعلات الممكنة بينها. ونعني بها على وجه الدقة علاقة المكون المعرفي بالمكون الوجداني وعلاقة المكون الواعي بالمكون اللاواعي وعلاقة المكون الفردي بالمكون الجماعي.

ثانيًا: في العلاقة بين الذاكرة الجماعية واللاوعي الجماعي

مهما كان مستوى النشاط الذهني، فإن الوعي واللاوعي في تفاعل مستمر ودائم[216]. لذلك، نرشح فرضية «اللاوعي الجماعي» لفهم بعض الوضعيات والحالات التي تتسم بعدم التطابق بين السلوك والتمثل وبين الاتجاه والممارسة. فقد يصرح بعض التلاميذ بموقفه المنتصر للفلسفة وللتفلسف وبانخراطة المبدئي في التفكير العقلاني، ولكنه على مستوى الممارسة والاتجاه قد يتورط - من حيث لا يعي - في إتيان عكس ذلك تمامًا. يمكن فرضيةَ المعارف الضمنية بصفة عامةً وفرضية اللاوعي الجمعي بخاصة أن تمثلا مفاتيح إجرائية لتفسير جزء من هذه الظاهرة. ثمة معالجة لاواعية (أوتوماتيكية في كثير من الأحيان) للمعلومة وللذاكرة وللصور وللتمثُّلات وللاتجاهات. هذا ما تؤكده آخر الإضافات في مجال العلوم المعرفائية ضمن الحقل الخاص بالمعارف الضمنية (Implicit Cognition) Didier Courbet[217].

في الحقيقة، لقد سبق لمحمد عابد الجابري في كتابه **تكوين العقل العربي**[218] أن حاول استعمال هذا المفهوم لتحليل جوانب من الإشكاليات التي يطرحها العقل العربي، فهو ينطلق من فكرة «النظام المعرفي» (Épistémè) كما تبلورت مع ميشيل فوكو، أي من النظام المعرفي باعتباره جملة من المفاهيم والمبادئ والإجراءات التي تعطي للمعرفة في فترة تاريخية ما بنيتها اللاشعورية. فهو يماهي بين مفهومي «النظام المعرفي» و«البنية اللاشعورية». ما يهمنا في هذا المقام هو في الأساس السؤال الآتي: إذا سلّمنا بشدة بالتلازم بين اللاشعور والانفعالات ضمن سياقات التحليل النفسي والعلوم المعرفائية (فالانفعالات أو المشاعر هي نتاج واع لعمليات لاواعية [جوزيف لودو][219]، فأي دور للجوانب الوجدانية ضمن هذه البنية اللاشعورية وضمن هذا النظام المعرفي؟

ضمن كتابه **الكلمات والأشياء** (Les mots et les choses)، وفي إطار بنائه مفهوم «الإبيستيمي»، يفترض فوكو وجود «سيرورات لاشعورية تتحكم بنظام ثقافة ما». ولكن ليفي ستروس كان تناول في كتابه **الأنثروبولوجيا البنيوية** (Anthropologie structural) مفهوم البنية اللاشعورية باعتباره مبدأ تفسيريًّا، فللذهن البشري نزوع إلى أن يفرض قوالب واحدة ومشتركة على المحتويات التي يعالجها، كأنما هناك طبيعة لاشعورية للظاهرات الجماعية وهناك شروط لاواعية للحياة الاجتماعية والثقافية. ونعتقد أن مفهوم اللاشعور لا يخص الثقافات البدائية والشفاهية دون المكتوبة والعالمة، كما ذهب إلى ذلك بعضهم (طرابيشي)[220]، وأن مجالات تطبيقه لا تقف عند حدود الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا، بل يمكن أن تمتد لتشمل الإبيستيمولوجيا أيضًا. ولا نعتقد أن الفصل المنهجي الحاد الذي أقامه الجابري بين الأنثروبولوجي والإثنولوجي من جهة والعلمي والإبيستيمولوجي من جهة أخرى له ما يبرره في ظل براديغم التفكير المركب والمقاربات التخاصصية التي ينضوي بحثنا في إطارها.

خلاصة الأمر، فإننا نعتقد – على خلاف ما ذهب إليه الجابري – بأن مفهوم «البنية اللاشعورية» مفهوم لا يخص الثقافات الشفاهية دون العالمة. كما لا يخص العرفان والبرهان والبيان دون الوجدان، بل إن هذا المجال الأخير هو الأقرب إليه من البقية، بخاصة من وجهة نظر التحليل النفسي. ولكن تبقى أهمية مقاربة الجابري وزيعور كامنةً في استدعائهما لمفهوم «اللاشعور المعرفي» لفهم أبعاد أساسية من بنية العقل العربي وبعض آليات اشتغاله: إذًا ثمة «لاشعور معرفي» خاص بالثقافة العربية. وإن اعتماد هذه الفرضية لفهم جوانب من المسكوت عنه في الثقافة العربية في علاقتها بالفلسفة والتفلسف ضرورة منهجية وإجرائية. في هذا السياق، يعرِّف الجابري اللاشعور المعرفي بأنه: «مجموع العمليات والنشاطات الذهنية الخفية التي تتحكم بعملية المعرفة لدى الفرد»، ويستخدم عادة لتجاوز المحدودية الإجرائية لمفهومي «العقلية» و«الذهنية الطبيعية» المفترض أنها خاصة بالشعوب.

ليست الذاكرة اللاشعورية استرجاعية فحسب، بل هي إنشائية دينامية وبناءة بالأساس، وتتدخل باستمرار في بناء المعاني التي يتمثلها التلاميذ تجاه الفلسفة. إن الذاكرة هنا هي فاعلية بناء تغنم من صور الماضي وسياقات الحاضر. ومثلما يفترض الجابري وجود نظم معرفية مؤسسة للثقافة العربية، فنحن بدورنا نفترض وجود نظم وجدانية مؤسسة للتمثُّلات وللتصورات الاجتماعية حول الفلسفة والعقل. هذه البنى اللاواعية تمارس تسلطًا وإكراهًا على الثقافة.

ثالثًا: من الذاكرة الجماعية إلى الذاكرة الوجدانية

إن صورة الفلسفة كما يتم بناؤها في عقول التلاميذ هي – في جزء منها – حاصل ذاكرتهم وذكرياتهم، وتشكل التصورات الاجتماعية في حد ذاتها ضربًا من ضروب الذاكرة الجماعية تعبر عنها وتعمل على إخراجها إلى السطح، وهو ما يدفعنا إلى التساؤل عن مدى تأثير ما ترسب من ذكريات جماعية حول الفلسفة بالتمثُّلات الحالية حولها؟ وعن أي مخزون ذاكري قد ترسب في الثقافة العربية حول الفلسفة؟ وكيف تتكون المعارف والذاكرات والتمثُّلات الجماعية ذات العلاقة بصورة الفلسفة؟ وإذا افترضنا أن هذا المخزون

الذاكري ليس معرفيًّا فحسب، وإنما هو وجداني أيضًا، فما عساها تكون أبرز الأحداث التاريخية والثقافية (حرق كتب ابن رشد، تجربة الغزالي الشكية، قتل الحلاج، **تهافت التهافت**، **تهافت الفلاسفة**، مغامرة الماركسية في المجتمع العربي، مصطفى محمود وروجيه غارودي ورحلتهما من الكفر إلى الإيمان...) التي تشكلت منها هذه الذاكرة؟ وكيف لها أن تستقر صورًا نمطية؟ ومتى تنشط ويقع تفعيلها فتغدو مؤثرًا حاسمًا في المواقف والسلوكات والممارسات؟

ثمة علاقة متينة بين الثقافة عمومًا والمعطلات الثقافية بخاصة، بين الذاكرة الفردية والذاكرة الجماعية. وإذا كان رسوخ التمثل واندماجه ضمن منظومة الثقافة لا يتم إلا على أرضية المكتسبات والمعارف السابقة، فإن فهم آليات المعوقات الثقافية يمر ضرورةً عبر فهم العلاقة بين الثقافة والذاكرة، أي عبر فهم البناء الاجتماعي للمعارف وللذكريات. هذا ما أثبتته كريستين بوناردي[(221)] حين أكدت أن التمثّلات الاجتماعية إنما تتبلور – في جزء منها في الأقل – انطلاقًا من المعارف والخبرات السابقة للأفراد وللجماعات (Christine Bonardi)،[(222)] وهو ما يثبت أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الذاكرة في هذا البناء. يختلف تأثر التمثُّلات والصور والاتجاهات السلبية تجاه مادة الفلسفة بحسب نوعية تدخل الذاكرة، أي تبعًا لاستراتيجياتنا التذكُّرية. ويمثل الاشتغال على أصل التمثُّلات الاجتماعية وأسسها وسبر ديناميياتها أفضل الطرائق للاطلاع على الذاكرة الجماعية والتمكن من ضبط المداخل المناسبة لمعرفة علاقة الذاكرة الجماعية بالتمثُّلات الاجتماعية. وتاريخ التمثُّلات الاجتماعية يُقرأ من خلال النظر في آليات تكونها وارتباطها بالماضي الذي ما انفك يعيد تسجيل حضوره في ضوء حاجات الحاضر.

ولكن ما هي محددات الذاكرة؟ كيف تؤثر في التمثُّلات؟ مم تتشكل؟ من يشكلها؟ كيف يقع تشكيلها؟ كيف يتم المرور من تنوع الذاكرات الفردية وتعددها إلى الذاكرة الجماعية؟ وكيف يتم المرور من الذاكرة الجماعية إلى الذاكرات الفردية ومن تعدد التجارب والذكريات إلى «ذاكرة موحدة»؟ وفي كلمة: ما هي الشروط الاجتماعية والنفسية والوجدانية التي نفكر الماضي في إطارها؟

من خلال الأسئلة التي طرحت على التلاميذ وانطلاقًا من البيانات التي تمكنا من جمعها، تبين لنا أن مفهوم التمثُّلات الاجتماعية بوجه عام، وما استحال منها إلى عوائق ثقافية بوجه خاص، مفهوم علائقي متشابك، يتعذر المسك بآليات اشتغاله بمعزل عن شبكة العلاقات التي تربطه بالمؤثرات الواعية واللاواعية، بالذاكرة وبالخيال، بالوجدان وبالعقل، فمقاربة التمثُّلات الاجتماعية والثقافية لا تتم إلا بتوسط الذاكرة الجماعية والوجدان الجماعي، كما أن فهم العلاقة بين التمثُّلات الاجتماعية والذاكرة الجماعية لا يتم إلا بتوسط التطبيقات والاستخدامات الاجتماعية للذاكرة. وبغض النظر عن مواقف التلاميذ من الفلسفة واتجاهاتهم نحوها، فإن الثقافة العالمة تزخر بكثير من الصور والرموز الفلسفية، كتلك التي يمكن أن توحي بها ذكرى الكندي والفرق الكلامية ومحنة المعتزلة وفلسفة ابن سينا والفارابي وابن الراوندي والرازي وإخوان الصفا والغزالي وابن رشد وابن خلدون، وترجمة العرب للفلسفة اليونانية متمثلة بالخصوص في أرسطو وأفلاطون، وإشكاليات العقل والنقل والحكمة والشريعة و**المنقذ من الظلال** ونقد ابن تيمية للمنطق اليوناني وقتل الحلاج ومحمود طه وتكفير نصر حامد أبي زيد وحسن حنفي ...إلخ. ولكن هذه الثقافة العالمة، وإن مثلت رافدًا من الروافد المغذية التمثُّلات والصور والاتجاهات حول الفلسفة، فإنها لا تقوم

بذلك إلا بعد إخضاعها لمقتضيات السياق وإكراهاته، أي إلا وهي تخضع لعمليات التصنيف والتبويب والتحوير والتأويل والانتقاء والتفضيل والاستبعاد. وهذا ما يفسر الاختلاف في المواقف من التراث ومن الثقافة، فالتحليل الجينيالوجي والتكويني للتمثُّلات الاجتماعية، يكشف عن توتر حاد تقوم عليه هذه الأخيرة بين الثبات والاستمرار، بين النماذج الأصلية الأولية والوضعيات المتغيرة والاستجابات المتجددة للحاضر، بين الاتصال والقطيعة، بين البنية والحدث. ضمن هذا التوتر وهذه السيرورة، يتنزل «الماضي» عنصراً مكوناً ومتدخلاً فاعلاً في بلورة سيرورات التمثُّلات الاجتماعية وديناميتها، أي أن تمثُّلاتنا الحاضرة تتشكل وتتجدد انطلاقاً من عناصر تستمد من الماضي، وأن الذاكرة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، وأنها استحضار منتقى للخبرات المتراكمة.

من خلال مفهوم الرسو أو الرسوخ (Ancrage)، بيَّنَ موسكوفيتشي[223] كيف يتشكل التفكير الحالي انطلاقًا من المقولات السابقة، فمقاومة «الغريب» ومواجهة «الجديد» بصفة عامة يتمان في ضوء الماضي، كما تندرج التمثُّلات الاجتماعية بالضرورة ضمن أطر التفكير الموجودة، وهذه الأطر بدورها منغرسة في القيم والتقاليد والرؤى السائدة، كما تتشكل – في جزء منها – من خلال تفاعلها مع رواسب الماضي والتاريخ والذاكرة ومخزوناتها، وهو ما يدفعنا في محاولة فهمها إلى أن نأخذ في الاعتبار التيمات (Thêmata) والأفكار المرجعية المؤسسة (Idées sources) والنماذج الأصلية (Archétypes) اللاواعية والقوالب الأولية التي تقبع في أعماقنا، والتي منها تنبثق الصور كلها، فلكل ثقافة نماذجها الأصلية وتركيباتها التأسيسية ذات العلاقة الوثيقة بـ «الشخصية الأساسية» أو «الشخصية القاعدية» و«الأطر الثقافية» أو «الأنماط الثقافية». في هذا السياق، علينا أن نقر بوجود صعوبة حقيقية في ضبط وتحديد مضمون الأطر الثقافية المرجعية العامة المحدِّدة الممارسة التربوية كلًّا ومادة الفلسفة على وجه الخصوص. بالتالي، نتساءل: من أين نبدأ؟ من الأطر الثقافية القائمة أم من الأطر التأسيسية القابعة في أعماق لاوعينا الجمعي؟ وهل بقيت هذه الأطر المرجعية هي هي من دون أن تتغير؟ وإن تغيرت فما هو مسار تغيرها وتطورها؟ في هذا الإطار، يمكن أن نعتبر اللحظة الكندية (نسبة إلى أبي يوسف يعقوب بن إسحاق الكندي/ 185–256 هـ/ –م) لحظة تأسيسية حاسمة ما زالت تلقي بظلالها إلى اليوم. لقد اقترنت الفلسفة لحظتها بمعان سلبية خاصة، من جهة مصدرها المتوجس منه والمعتبر دخيلًا على الملة، وربما مناقضًا لكتابها المقدس، فالخوف من الكفر والتكفير ظلّا هاجسين حاضرين على الدوام. إنه الخط الذي لا يمكن تجاوزه، وإلا كانت العواقب وخيمة. إن الانهمام بالفلسفة والاشتغال بها داخل السياق العربي ظل متاخمًا للحدائق المحرمة على الوعي ومقترنًا بالتخوم الخطرة ومحكومًا بعقدة الشرعية والمشروعية.

لنعمق تحليلنا، علينا أن نعود إلى مفهوم الذاكرة الذي يعني في الوقت ذاته: الحافظة والذكريات المحفوظة، أي الآلية والمضمون. أما من وجهة نظر العلوم المعرفائية، فالذاكرة نظام لمعالجة المعلومات وتتضمن ثلاث مراحل هي: الترميز والاحتفاظ والتذكُّر[224]. حري بنا هنا التمييز بين المعنى الاجتماعي والأنثروبولوجي للذاكرة من جهة، والمعنى النفسي والمعرفائي لها من جهة ثانية. أما من جهة الأنثروبولوجيا، فإن هالبواكس (Halbwachs)[225] يرى أن الذاكرة الجماعية هي أحد الأبعاد الأربعة المشكِّلة الهوية الجماعية، وأن وحدة الجماعة وانسجامها يستمدان من تشاركها وتقاسمها الذاكرة نفسها،

فالذاكرة أداة لتوحيد الجماعة ولتشكيل هويتها، إلا أن المعنى الثقافي للذاكرة في حاجة إلى المراجعة والتوسيع، بخاصة في ضوء نتائج العلوم المعرفائية الأخيرة، من جهة تأكيدها أهمية المكونات الوجدانية في تشكل الذاكرة واشتغالها وتأثيرها في التفكير وفي السلوك. إجمالًا، يمكن أن نسجل جملة من التحولات النظرية التي شهدها مفهوم الذاكرة، فهي ما انفكت تتسع لتشمل الفيزيولوجي ثم الفردي، ثم الجماعي، وصولًا إلى الوجداني والانفعالي. كانت الذاكرة تعتبر آلية فردية لاستعادة الماضي، ثم تبين انغراسها ضمن السياقات الجماعية والثقافية العامة، ثم تمّ أخيرًا التفطن إلى مكوناتها الوجدانية وأصبح بعضهم يتحدث عن «ذاكرة انفعالية» (لودو[226]، غولمان Goleman[227]، طه)[228]. ولا نعني بالذاكرة الانفعالية هنا مجرد حالات وجدانية اقترنت بمواقف ماضية مصحوبة بانفعالات إيجابية أو سلبية، مثل الشعور بالحزن أو الخوف إزاء مثير معين تذكرنا بخبره أحداث مؤلمة من الماضي، وإنما الذاكرة الانفعالية أو الوجدانية كما نستعملها في هذا البحث، لا تتعلق بما ترسب في الذاكرة الفردية والجماعية من مضامين ومعان سلبية تجاه الفلسفة والفلاسفة والتفلسف فحسب، وإنما خصوصًا بالآليات وبالديناميات المنتجة لذلك، أي كيف يساهم السياق الوجداني والمناخ الانفعالي السلبي في تثبيت الصور والاتجاهات المعادية أو المعطلة تدريس الفلسفة. علينا أن نذكر هنا مرة أخرى بما للتفاعل المعرفي – الوجداني من أهمية قصوى في اشتغال العوائق الثقافية.

من جهة أخرى، ومثلما ترتبط الذاكرة بالانفعالات، فهي ترتبط أيضًا باللاوعي، وهنا يميز العلماء بين الذاكرة الإرادية التي تقوم على الوعي بالعمليات العقلية ذات العلاقة بعمل الذاكرة، كأن يتعمد الطالب الممتحَن تذكُّر معلومات بعينها يحتاج إليها أثناء الامتحان الذي هو في صدد إنجازه، وبين الذاكرة اللاإرادية، حيث تقفز إلى الوعي صور وأحداث وذكريات وخبرات من تلقاء ذاتها، أي أننا لم نقصد استحضارها ولا نعلم العمليات الذهنية التي تقف وراء تذكُّرها، وبهذا المعنى تصبح جزءًا من المعارف الضمنية.

سنتخذ من مفهوم الذاكرة إذًا إطارًا للتحليل وللتأويل وأداة له في الوقت ذاته. وإن تحليل الأسس النظرية لمفاهيم الذاكرة والتمثُّلات وفحصهما هما اللذان يتيحان لنا دراسة المسارات المتدخلة فيها. يمكن اعتبار الذاكرة الفردية قدرة بشرية على التفعيل الجزئي أو الكلي لأحداث الماضي على نحو صائب أو مخطئ[229]، وهي تشتغل انطلاقًا من سجلين، أحدهما موقت أو عابر (الذاكرة القصيرة المدى) والآخر دائم وطويل المدى (الذاكرة الطويلة المدى). تنظم الذاكرة الطويلة المدى التمثُّلات الذهنية التي تشكل الذاكرة الدلالية أو الرمزية، وهي لذلك ذات أهمية اجتماعية وازنة. تفرز الذاكرة الشخصية بصفة دائمة خطاطات متراتبة ومتضمن بعضها بعضًا، وتوجه استباقاتنا وانتظاراتنا، فهي لا تعيد تفعيل تجارب الماضي فحسب، بل تلتقط الجديد وتمكن من التعليم. كما يمكن اعتبار الذكرى الشخصية إعادة خلق للماضي من أجل حاجات الحاضر واستشرافًا للمستقبل. وبالنسبة إلى ميدلتون[230]، فإن الذاكرة الفردية ليست بمعزل عن تأثيرات السياق الخارجي والاجتماعي ومعاييره. إن للاجتماعي وزنًا كبيرًا وتأثيرًا في عمليات خزن المعلومات.

من جهة أخرى، وإذا سلمنا مع هالبواكس[231] بأننا «نتكلم ذكرياتنا قبل ذكرها» وبأن «اللغة هي المكان الذي يفكر فيه الناس على نحو جماعي ومشترك»[232] وبأننا نلج الذاكرة عبر اللغة، فلا شك في أن لكلمة «فلسفة» وطأة مختلفة عن كلمة «حكمة»، مثلما فصلنا ذلك. ونحسب أنه لو سمِيت الفلسفة – منذ

الاحتكاك بالإرث اليوناني – حكمة عوضًا عن فلسفة، لتمَّ تقبلها في الثقافة العربية تقبلًا مختلفًا عما عرفناه. كل ذلك يؤكد أهمية الدور الذي تؤديه اللغة في مستوى التمثُّلات الاجتماعية كما في مستوى الذاكرة الجماعية معرفة ووجدانًا. في الحالتين، هناك اعتماد على اللغة الطبيعية المتداولة يوميًّا لا على اللغة التعاقدية للعلم، فليست اللغة أداة محايدة، بل تخلق حقائق رمزية وتسمح بتداول دلالات ومعان دون غيرها.

الذكرى إذًا هي إعادة بناء للماضي انطلاقًا من الحاضر، وفي الوقت ذاته إعادة بناء للحاضر انطلاقًا من الماضي. وفي الحالات كلها، فإن التذكُّر ليس مجرد فعل مقصور على مدركاتنا الذاكرية الفيزيولوجية، وإنما تتدخل فيه المعتقدات والتمثُّلات والوسائط الرمزية والوجدانية. وهذا ما يدفعنا إلى أن نؤكد مرة أخرى أهمية التمييز بين المعنى المعرفي للذاكرة والمعنى الاجتماعي والأنثروبولوجي لها، إذ تهتم أنثروبولوجيا الذاكرة بالطريقة التي تعتمدها جماعة ما في حفظ ذكرياتها وأساطيرها وثقافاتها ونقلها، فالذاكرة مفهوم ثقافي واجتماعي أيضًا، وبالتالي لا ينبغي حصرها واختزالها في البعد الفردي الذاتي أو النفسي، ولا اختزالها في مضامينها المعرفية دون مكوناتها الوجدانية.

تبسط الذاكرة تأثيرها على تمثُّلات الأفراد وسلوكاتهم من خلال تدخلها في طريقة تصورهم للأشياء[233]. وكمثال على ذلك، يمكن أن نذكر عملية الموضعة، حيث تتدخل الذاكرة (من خلال ذكريات فردية أو جماعية) في انتقاء المعلومات ذات العلاقة بالموضوع الذي نريد موضعته وتنظيمه. فمسارات تكوُّن التمثُّلات الاجتماعية تكشف أهمية الدور الذي يؤديه العامل الاجتماعي والسياق التاريخي.

ولكن، كيف تمارس الذاكرة الجماعية تأثيرها في تصورات التلاميذ للفلسفة واتجاهاتهم نحوها؟ في الظاهر، تبدو الصلة بينهما غير واضحة ولا بدهية، ولكن لو دققنا النظر، فإننا سنجد أن الكثير من التقابلات التي تحكم تفكيرنا إلى اليوم مثل التضاد بين ما هو مقبول وغير مقبول أو بين ما هو محبوب وما هو مذموم... إنما يستمد جذوره من بعض البنى الذاكرية العميقة. فمبدأ التضاد يؤدي بلا شك دورًا مهيكلًا ومنظمًا في صلب التمثُّلات الاجتماعية وفي اتخاذ المواقف كالحال في التضاد بين الكفر/ الإيمان، الواقعي/ المثالي، النافع/ غير النافع... وهذا ما أكده كل من موسكوفيتشي وفينيو (Vignaux)[234] عندما بيّنا أن المعارف مرهونة إلى بنية عميقة وإلى نظام تحتي ضمني ذي ثلاثة مستويات ينضوي أحدهما تحت الآخر، وهي:

1- منظومة التقابل، وهي عبارة على نماذج أولية وأحكام مسبقة بنيت تراكميًّا على مر السنين، وهي تابعة للتاريخ وللمعتقدات الجماعية. وتعتبر مفاتيح فعلية لفهم ما يمكن أن تقوم عليه التمثُّلات الاجتماعية من حقائق وقواعد مشتركة. ولعل أهم التقابلات المسجلة في مستوى تمثل التلاميذ للفلسفة، هو تقابل الحلال/ الحرام، العقل/ النقل، الحكمة/ الجنون والحلم/ الواقع. في هذا السياق، تتحدث ماركوفا[235] (Markova) عما تسميه «أنطولوجيا الحس المشترك» حيث تقسم الحياة اليومية وفق مجموعة من البنى الثنائية والتقابلية العميقة والأصلية، والتي يمكن أن تجد في بنية الثقافة العربية الإسلامية ما يؤكدها، ونعني بالضبط ثنائية: الحلال/ الحرام.

2- أنظمة التقابل وأنساق التضاد هذه، تكشف بدورها (ودائمًا في إطار مجتمعي) عن تيمات، وهي عبارة عن مبادئ أولية أو أفكار قوية وموجهة أو (أيديولوجيا). تتطلب أشكالًا من الخطاب الاجتماعي

تدفع الفرد إلى الخضوع للأفكار المشتركة، أو في الأقل إلى أخذها في الاعتبار.

3- تنضوي هذه التيمات بدورها ضمن «معان - صور» تسكن التمثُّلات الاجتماعية (Notions-images).

إلى جانب الموضعة، تؤدي الذاكرة أيضاً دوراً مهماً في عملية التفيئة والتصنيف والمقْولة (Catégorisation) التي تقوم عليها عملية الرسو والرسوخ الاجتماعي، بخاصة من خلال مقارنة المعلومات الجديدة بالمقولات الموجودة بعد والمألوفة، فمبدأ التفـْيئة والتبويب أو التصنيف ليس مبدأ ذاتياً فحسب، بل يخضع للدلالات العامة للثقافة ولقيم المجتمع، فالفرد في المجتمع يصنف ما حوله وفق نسق المقولات ومبادئ التبويب المشتركة بين أفراد المجموعة [236]، فلكل ثقافة قوالبها ومبادئها ونماذجها الأولية المستمدة من الأيديولوجيا والتيمات الإبيستيمية للمعارف الجماعية والأحكام المسبقة والأفكار النمطية والاتجاهات والاعتقادات). فما يقبع وراء التمثُّلات الاجتماعية إذاً هو «التيمات» أو الأفكار الأولية والنماذج الأصلية والشامات الإبيستيمية والأخطوطات والنظم الأيديولوجية العامة. يقترن الحديث عن الذاكرة الجماعية عادة بأعمال موريس هالبواكس (Maurice Halbwachs) حول **الأطر الاجتماعية للمعرفة** (Les cadres sociaux de la mémoire)[237]، و**الذاكرة الجمعية** (The Collective Memory)[238]، حيث بيَّنَ كيف يتفاعل في الذاكرة الجماعية ما يسمى «الذاكرة التاريخية» أو «الذكريات التاريخية»، لذلك فإن الذاكرة الجماعية تتنزل في موقع وسط بين الفردي والجماعي وبين النفسي والاجتماعي وبين الوعي واللاوعي. تتكون الذاكرات الجماعية انطلاقاً من الأحداث التاريخية البارزة والوازنة في تاريخ الجماعات من خلال عملية إدخال الانسجام والتناسق بين تمثُّلات الماضي والحد من تنوع الذكريات الفردية في ذاكرة موحدة. إن صورة الفلسفة - باعتبارها نتاجاً لفعل التذكُّر - صورتان: فردية وجماعية، فهي فردية من حيث خبرة الفرد الشخصية بهذه المادة، من حيث شعبة الاختصاص، من حيث العلاقة بأستاذ المادة، من حيث الأعداد المتحصل عليها ومن حيث نتيجة الامتحان في الباكالوريا... أما من جهة الذاكرة الجماعية، فهي ما ترسب في المخيلة الجماعية من قواسم مشتركة حول مادة الفلسفة، سواء من حيث جدواها أم من حيث علاقتها بالدين أو من حيث تأثيرها في نتائج الامتحانات، علماً أن صورة الفلسفة - كما تبنيها الذاكرة الفردية - تتبلور من خلال التواصل والتبادل بين الأفراد. وهي في تفاعل جدلي مع صورتها في الذاكرة الجماعية، فهذه الأخيرة تمارس تأثيراً عميقاً، ضمنياً ولاواعياً على الأفراد، فمثل علاقة الذاكرة الفردية بالذاكرة الجماعية كمثل علاقة التمثُّلات الفردية بالتمثُّلات الاجتماعية، لأن الذاكرة الجماعية تتنزل في موقع وسط بين الفردي والجماعي وبين النفسي والاجتماعي، وهي بذلك تساهم في تنظيم هوية الجماعة وهيكلتها، لذلك يمكن أن نظفر في مستواها بما به نستطيع أن نفسر التشابه الكبير في بعض المواقف من الفلسفة رفضاً وقبولاً. للتمثُّلات الاجتماعية - كما للذاكرة الجماعية - دور أساس في نحت هوية الجماعة. فمن خلال علاقته بالهوية، يؤدي الانتماء الاجتماعي دوراً مهماً في مستوى التمثُّلات الاجتماعية والذاكرة الجماعية. فقد أثبتت جودوليه وجود علاقة بين الهوية والطريقة التي تبني بها جماعة ما تمثُّلاتها الاجتماعية. وهي تبني هذه الهوية من خلال المعاني والقيم التي تعطيها لتمثُّلاتها الاجتماعية. وإذا كان الإسلام مقوماً أساسياً من مقومات هوية التلميذ التونسي الثقافية، فإن موقفه من الفلسفة سيتحدد

ضرورة وفي جزء كبير منه بمقومات هذه الهوية. لذلك، ظلت ثنائية «الحلال – الحرام» إحدى أهم المقولات التصنيفية الحاكمة المواقف والاتجاهات نحو الفلسفة والفلاسفة والتفلسف.

إن أهم ما أضافه هالبواكس في مستوى مفهوم الذاكرة الجماعية إذًا هو تجاوز الانغلاق على الفردية الذي يسم المقاربة النفسية كما تبلورت مع برغسون ومحاولة ربطها بنظرية دوركهايم في التمثُّلات الجماعية. أما من ناحيتنا، فإن أهم ما يمكن أن نضيفه إليها في هذا البحث هو تأكيد مكوناتها الوجدانية. لكن ما علاقة الذاكرة بالوجدان؟ وهل يمكن أصلاً أن نتحدث عن ذاكرة وجدانية؟

يمكن أن تتحدد الاتجاهات الحالية نحو الفلسفة في جزء مهم منها انطلاقًا من الذاكرة الجماعية التي تشكلت عبر التفاعل الطويل الذي عاشته الثقافة العربية الإسلامية على امتدادها التاريخي مع هذا الجنس من المعرفة الذي اعتبر وافدًا ودخيلاً. ولا شك في أن ثمة محطات دالة وحاسمة في تشكل المخزون الذاكري والوجداني تجاه الفلسفة، كاللحظة الكِنْديّة مثلما سبق بيان ذلك. إن الذاكرة الجماعية هي حصيلة سيرورات معرفائية ووجدانية، فردية وَجماَعية، واعية ولاواعية في الوقت ذاته، وهي لذلك موضوع تخاصصي بامتياز. لكن، هل الفلسفة موضوع ذاكرة جماعية؟ وبأي معنى تكون كذلك؟

لا تمثل الفلسفة في ذاتها حدثًا اجتماعيًا، ولذلك لا يمكن أن تكتسب بعدها الاجتماعي إلا من خلال ارتباطها بمسائل وممارسات اجتماعية أخرى، مثل: الامتحانات الوطنية والارتباط بالدين والمعتقد الديني. إن ارتباط الفلسفة بالذاكرة الجماعية يمر – كما بيّنّا – عبر ارتباطها ببعض الشخصيات والرموز الفلسفية التاريخية، مثل ابن رشد، سقراط... وهذا الارتباط هو في الحقيقة ارتباط برموز الفلسفة لا بالفلسفة في حد ذاتها. وهو ارتباط بالصور النمطية حول هؤلاء، بخاصة من جهة علاقتهم بالواقع وبالحياة (مثاليون) أو علاقتهم بالدين (زنادقة، كفار) أو علاقتهم بالغرب (منسلبون، متغربون، تبع). تحضر صورة ابن رشد مثلاً في وعينا الجمعي ووجداننا المعاصر وفق نمطين أساسيين: إما وفق صورة المحنة والكفر والفيلسوف الممتحن والمتهم بالزندقة والذي أحرقت كتبه، وإما وفق صورة الفيلسوف الحكيم (الملك أو الوزير) الذي له شأن كبير في إدارة الشأن العام. وذلك تبعًا للسياقات السياسي والثقافي والاجتماعي السائد وما تسمح به من مساحات للتداول الفكري الحر، كما تختلف هذه الصورة بحسب نوعية الانتماء والتموقعين الاجتماعي والأيديولوجي. فابن رشد يمكن أن يتشكل في الوقت ذاته رمزًا للعقلانية عند هؤلاء ويرتد إلى زنديق عند أولئك.

يرى أبريك أن التمثُّلات الاجتماعية تنشأ نتيجةً لسيرورات تملك الوقائع ومحاولة إعادة بنائها واستدماجها ضمن المنظومة الرمزية القائمة، أي من خلال انغراس الجديد ضمن الموجود أصلاً. فمن خلال إعادة بناء الماضي، يبدو النشاط التذكُّري عملية مركبة غير منحصرة في فعل العقل فحسب، بل بات من المؤكد اليوم الاعتراف بما للعواطف والانفعالات من دور مهم في سيرورات الحفظ والتذكُّر والانتقاء... فعملية التذكُّر لا تتم ضمن فراغ انفعالي وجداني. وللانفعالات دور مهم في عمل الذاكرة حفظًا واسترجاعًا، حزنًا وتذكُّرا. وتُجمع الدراسات المعاصرة (لودو [239]، دو لاكور[240]...) على أهمية دور الانفعال في الذاكرة، سواء أتعلق الأمر بالتذكُّر الشعوري أم بالتذكُّر اللاشعوري. وعندما يكون المرء

تحت سيطرة الانفعال، فإن قدرته على الاحتفاظ بالذكريات وتسلسل الأحداث تتعزز. هنا، يمكن أن نظفر بعناصر علمية أساسية لتفسير استمرار حضور بعض الصور الذاكرية السلبية القديمة تجاه الفلسفة إلى اليوم، وفهمه. نحن عادة أكثر نسياناً للأحداث المحايدة وجدانيّاً، أما الأحداث المحملة والمشحونة انفعاليّاً فهي أقل تأثراً بالنسيان. وهنا علينا التذكير بأن تأثير السياقات الوجدانية والانفعالية على سيرورات الذاكرة انتقاء وترميزاً وخزناً واستحضاراً فيها ما هو خاضع للمراقبة والوعي وفيها ما هو ضمني آلي متجاوز للوعي. وإن تعزيز القدرة على تخزين الذكريات يشكل إحدى الآليات التي تؤثر خلال الانفعال في عمل الذاكرة الضمنية والواعية. (لودو)[241].

رابعًا: التفاعل المعرفي – الوجداني

إذا سلمنا مع غولمان (Goleman)[242] بأن «الأفكار في العقل لا ترتبط بمحتواها فحسب، وإنما بالحالة النفسية أيضًا»، فأي مكان للوجدان في الفلسفة؟

الوجدان مبحث من مباحث الفلسفة، يقترن عادةً بالجسد والانفعالات، كما ينتصب في العادة مقابلاً للعقل. وقد ظلت العاطفة مستبعدة من الخطاب الرسمي للفلسفة القائم على هيمنة اللوغوس والعقل والحساب. فكأنما الوجدان والعاطفة اليوم يثأران لهذا الاستبعاد، أي أن الفلسفة لم تؤت من طرف العقل والبرهان (فمعاركها في هذا المجال كانت تكسبها في أغلب الحالات)، بقدر ما وقع النيل منها من طرف العاطفة والوجدان والانطباع والانفعال، فنحن نعتقد أن المعيقات الأساسية اليوم، تستمد قوتها من الوجدان لا من البرهان. والجميع يتشبث بالعقل والبرهان ولا يستطيع رده. ومشكلة الفلسفة ليست الاقتناع البرهاني بقدر ما هي الإقناع الوجداني، ولا يمكن أن يفلح البرهان إذا عطله الوجدان ولم يساوقه ويؤيده.

كثيرًا ما ارتبط ذكر الفلسفة بالعقل والمنطق والبرهان ولكننا نحسب أن ربطها بالوجدان والانفعال آكد، خصوصًا إذا علمنا من شدة وطأة الانطباعات الوجدانية السلبية تجاه الفلسفة ما علمنا. حتى باتت تمثل أعتى العقبات التي تحول دونها. فهذه الانفعالات والحالات الوجدانية السلبية تجاه الفلسفة، وعلى الرغم من أن نواتها الصلبة واهية (انطباع، خوف، حكم مسبق...)، إلا أنها شديدة التأثير. لكن علينا أن نذكّر بالتمييز بين العواطف من جهة والمشاعر الوجدانية أو الأحاسيس من جهة أخرى: فإذا كانت العواطف (الفرح والخوف والدهشة والحزن والاشمئزاز) تتولد من مسارات آلية بيولوجية، فإن المشاعر والأحاسيس ترتبط بالبيئة وبالثقافة وبالظروف التي يعيشها الفرد مثل القلق والإحباط والتفاؤل والتشاؤم[243]، إذًا لا يمكن أن نختزل الحالة الوجدانية في شحنتها البيولوجية، فهي ذات امتدادات ثقافية وتاريخية، وهذا بالضبط ما يبرر ربطها بالتمثُّلات الاجتماعية وبالذاكرة الوجدانية وبالعوائق الثقافية، إضافةً إلى أساسها البيولوجي والغريزي، وإذا افترضنا أن العواطف والانفعالات تبنى اجتماعيًّا، فهي شأن ثقافي وليست شأن الطبيعة والغرائز فحسب، وما دامت شأنًا ثقافيًّا مكتسبًا، فهي قابلة للتغير والتحول ضرورة، أي ليس ثمة كره سرمدي تجاه الفلسفة ولا حب مطلق لها، إنما السياق الثقافي بمعناه العام هو الذي يدفعنا إلى بناء هذا الاتجاه

أو ذاك، وبالتالي ليست ثمة حضارة تنفرد بامتلاك حق التفلسف دون غيرها.

على الرغم من نجاحاتها المتواترة، فإن علوم المعرفياء قد تجاهلت الجوانب الوجدانية ولم تهتم بها إلا في مرحلة أخيرة. وقد يعود هذا إلى سيطرة البراديغم العقلاني الذي يعطي الأولوية إلى العقل والوعي على حساب اللاوعي والوجدان، وكذلك إلى غياب الأطر المنهجية المساعدة على مقاربة مثل هذه الظواهر.

ثمة تفاعل جدلي حقيقي بين الوجداني والثقافي، بين الذاكرة الجماعية واللاوعي الجمعي من جهة، والمكونات الوجدانية للتمثُّلات الثقافية والاجتماعية من جهة أخرى. لذلك، راهن هذا البحث على اعتبار الوجدان والعاطفة أحد أهم العوامل المؤثرة في المعرفة، فقد اتضح لنا من خلال تحليل بيانات الاستبيانات ومواضيع التلاميذ الإنشائية ومدونة المنتديات والنصوص الفلسفية والفقهية ومعالجتها مدى حضور الأبعاد والمكونات الوجدانية في مستوى المواقف والاتجاهات والتصورات الاجتماعية تجاه الفلسفة. فليست التمثُّلات والتصورات الاجتماعية والاتجاهات والمواقف مجرد ظواهر معرفية محض، بل يتداخل في مستواها المعرفي بالوجداني. ولكن ما العلاقات الممكنة بين آليات المعالجة المعرفائية للتمثُّلات الاجتماعية للاتجاهات في أساسها الوجداني؟ وأي دور للعاطفة وللوجدان في هذه العمليات المعرفائية؟ كيف نفهم هذا التداخل والتفاعل المعرفي - الوجداني مطبقًا على تدريس الفلسفة؟ هل يمكن أن نظفر في هذا التفاعل بما به نستطيع أن نفهم وأن نفسر آليات اشتغال المعطلات الثقافية والأحكام المسبقة التي تحول دون تدريس الفلسفة على الوجه المطلوب؟

لتبين ذلك، علينا أن نتتبع هذه العلاقة في الاتجاهين معًا، أي: من التمثُّلات الثقافية إلى الجوانب الوجدانية، ومن الجوانب الوجدانية إلى التمثُّلات الثقافية، فمكونات التمثُّلات الاجتماعية المعرفية تؤثر في الجوانب الوجدانية منها، والمكونات الوجدانية بدورها تؤثر في الجوانب المعرفية من هذه التمثُّلات. إن البحث في التفاعل الوجداني- المعرفي هو في جوهره بحث في وجوه وآليات فعل الوجدان في المعرفة وفعل المعرفة في الوجدان، أي كيف تؤثر التمثُّلات والصور والأفكار المسبقة حول الفلسفة في الاتجاه الوجداني نحوها وكيف يتأثر هذا الأخير بالأولى؟ لكن علينا أولًا أن نحدد ما نقصد بالمكونات الوجدانية، وكيف نستطيع أن نميز في مستواها بين العاطفة والانفعال والمشاعر والمزاج والسمت أو الطبع؟

لعل طابع الانفعالات المركب وتنوع تجلياتها[244]، وغموض علاقاتها بكل من الوجدان والشعور والمزاج، وطابعها العصي على المعالجة التجريبية العلمية... هذه العوامل كلها قد تفسر لنا الصعوبات التي تحول دون الانتهاء إلى تعريف علمي جامع وموحد للوجدان إلى حد الآن. ومع ذلك، نستطيع أن نظفر بنوع من الاتفاق حول أهم مكوناتها، ووظائفها، وخصائصها وبعض آليات اشتغالها.

من الناحية الاشتقاقية، تقترن المشاعر بالانفعال، وبالتالي بالحركة، وهي بالنسبة إلى كلاينجينا وكلاينجينا (P. Kleinginna (jr) & A-M. Kleinginna)[245] حاصل التقاء عوامل ذاتية وموضوعية ونتيجة تفاعل محددات فيزيولوجية ومعرفية ونفسية وسلوكية تكيفية. أما بالنسبة إلى إيكمان (Ekman)[246]، فهي استجابة فيزيولوجية ومعرفية وسلوكية عابرة تجاه مثير ما. من خلال هذين التعريفين، يمكن أن نستنتج:

- تداخل الأبعاد الذاتية (مثل التقبل والرفض) مع الأبعاد الموضوعية والحركية والحيوية.

- تداخل ثلاثة مكونات: المكونات الفيزيولوجية - البيولوجية (الجهاز العصبي المركزي) وهي التي تهيئ الكائن الحي للتأقلم مع المحيط والمكونات السلوكية (التعبير والتواصل مع الآخر) والمكونات المعرفية أو الذاتية (في علاقة بمجموع المسارات الذهنية التي تتبلور مع الانفعال وتتدخل في طبيعة تصور الوضعية وإدراكها وحفظها في الذاكرة)، فالعوامل المعرفية إذًا، تؤدي دورًا حاسمًا في السيرورات الوجدانية. وهذا بالضبط ما يهم مباشرة فرضية البحث التي نشتغل عليها. فطبيعة إدراك الوضعية، ونوعية تأول الأحداث المشكلة لها، تعد من أهم الأسباب التي تقف وراء انقداح الاستجابات الوجدانية (بييتروباولو Pietropaolo [247]).

من ناحية أخرى، فإن التداخل الموجود بين الشعور والمزاج والوجدان والدافعية والانفعال... كثيرًا ما شكل مصدرًا للخلط بينها. ومع ذلك، نستطيع أن نقيم بعض التمييزات، فالعاطفة مثلًا تختلف عن المزاج بطابعها العابر نسبيًّا. والمزاج أقل قوة وأكثر دوامًا وامتدادًا في الزمن من العاطفة، وهو ما يقربه من السمت والطبع المميز للشخصية، كما يوجد تفاعل جدلي بين المزاج والحالة العاطفية: فبعض المزاج يمكن أن ييسر حالات عاطفية أو أن يمنع ظهورها، كما يمكن حالة عاطفية أن تدوم وتتواصل إلى أن تتحول إلى ضرب من المزاج.

على العكس من الحالة العاطفية، فإن الشعور أدوم وأطول امتدادًا في الزمن. أما من جهة عدد الانفعالات الوجدانية، فإننا يمكن أن نميز بين انفعالات أساسية، مثل الفرح والخوف والغضب والحزن والمفاجأة والكره، وهي تعتبر انفعالات فطرية أولية، وهي نفسها في الثقافات الإنسانية كلها (إيزار Izard 1971[248] و1977[249] وبلوتشيك Plutchik 1977[250] و1980[251] و1984[252] ودامازيو 1995[253])، وبين انفعالات ثانوية، وهي مختلطة ومركبة، مثل الحب (مركب من الفرح والقبول) أو الكره (مركب من الغضب والاحتقار). ولا تعتبر هذه الانفعالات الثانوية كلية، وهي أكثر تبعية للثقافة منها إلى العوامل البيولوجية، أي أن التمثُّلات الذهنية والثقافية تؤدي فيها دورًا بارزًا. وهذا مهم بالنسبة إلى فهم كيفية تشكل مشاعر الحب والكره تجاه الفلسفة واشتغالها. فهي مواقف وجدانية غير فطرية ولا تعتبر استجابات بيولوجية وإنما هي إلى الثقافة والاكتساب أقرب، أي أن مشاعر الحب والكره تجاه مادة الفلسفة هي في جوهرها مواقف واستجابات ثقافية مكتسبة، بالتالي فهي قابلة للمراجعة وللتعديل. فوظيفة الانفعالات الأساسية تكيفية (داروين)[254]، أي أنها تتعلق بتأقلم الكائن الحي مع بيئته، بخاصة التكيف الحيوي البيولوجي. أما وظيفة الانفعالات الثانوية، فهي وإن كانت أيضًا تكيفية، إلا أن التكيف هنا لا يقف في حدوده البيولوجية وإنما يصبح ضربًا من التكيف الثقافي والاجتماعي والنفسي.

لئن تمحورت التصورات القديمة لوظيفة الانفعالات حول جملة من الأدوار السلبية، مثل اعتبارها عناصر إرباك وفوضى، فإن التصورات الحديثة تميل إلى اعتبار الأدوار الإيجابية للانفعالات القائمة أساسًا على التكيف والتأقلم مع المحيط وعلى الدافعية، فالانفعالات تؤدي دورًا أساسيًّا في ربط الكائن ببيئته. وعلاقة الربط هذه، هي بالنسبة إلى شيرر (Scherer)[255]، تقوم أساسًا على المعنى الذي يعطيه الفاعل

لسياق فعله منظورًا إليه من خلال حاجاته وانتظاراته.

سواء سلمنا بأن الوجدان يحدد المعرفة (جيمس ولانج وكانون Cannon وباند وزاجونك، وفورغاس [256](Forgas)، أو أن المعرفة تحدد الوجدان (أرنولد 1960 ولازاروس Lazarus 1966 [257] ونوغييه [258](Nugier)، ففي الحالتين هناك علاقة تأثير متبادل بينهما، إلا أن ما يناسب بحثنا هو الفرضية الثانية القاضية بأن التأويل المعرفي الذي يعطيه الفاعلون لمعطيات السياق هو الذي يحدد طبيعة الانفعال. في هذا الإطار وقع اقتراح نظريات عدة لتحديد العوامل الحاسمة المتدخلة في بناء التأويل المعرفي للسياق. تعتبر نظرية التأويل المعرفي للانفعالات أهم الافتراضات في فهم التفاعل الوجداني – المعرفي وتفسيره، وهي من ثمة أقربها إلى خصوصية بحثنا. تعود نظرية التأويل المعرفي للانفعالات في أصلها إلى ماغدا أرنولد (1960) (Magda Arnold) وريتشارد لازاروس (Richard Lazarus)، فهما أول من استعمل مفهوم «Appraisal» ويعني: التأويل والتمثل المعرفي الذي يعطيه الفاعل للسياق وللحدث. وهذا المفهوم هو افتراض لتفسير الطريقة التي تولد بها الانفعالات وتبرير لاختلافها من تجربة إلى أخرى، أي كيف للحدث نفسه أن يولِّد فينا مشاعر مختلفة [259](Nugier)، فكأن المشكل الفعلي ليس كامنًا في الفلسفة بحد ذاتها، بقدر ما هو مشكل في التأويل والنظرة والتصور. ومن دون أن نسقط في ضرب من الدور الفارغ، يمكن أن نعتبر أهمية تأثير المعارف والأفكار والتأويل والتمثل في المشاعر والعواطف والأحاسيس، وأهمية هذه الأخيرة في اشتغال الأولى. بهذا المعنى تصبح العلاقة بين المعارف والعواطف علاقة سببية، أي أن السياقات المادي والنفسي والوجداني والمعرفي في تداخل وفي تأثير متبادل.

يمكن أن نرجع الفكرة الأساسية لهذه القراءة إلى كون التأويل الذي يقدمه الكائن الحي للمثير وللحدث وللسياق هو الذي يقف وراء انقداح شعور ما (ساندر Sander وغراندجين Grandjean وشيرر[260]، سييمر، موس Mauss وغروس [261](Gross). فالتأويل المعرفي إذًا هو مصدر المشاعر. وما نشعر به هو حاصل المعاني والدلالات الشخصية التي نعزوها إلى الوضعية التي نوجد ضمنها (نوغييه) [262]. فالمشاعر تنقدح وتختلف بفعل التقويم الذاتي المباشر والحدس الواعي وغير الواعي للوضعية أو لبعد من أبعادها الدالة بالنسبة إلى الفاعل الاجتماعي، وبناء هذا التأويل وتلك الدلالة التي نعطيها للوضعية هو بالضرورة انتقائي، أي أنه يستجيب بالضرورة إلى حاجات الفاعل الاجتماعي وإلى انتظاراته. وهذا ما يفسر اختلاف المشاعر تجاه الفلسفة، بحسب التلاميذ المهددين بالحصول على أعداد ضعيفة في اختبار الفلسفة عن مشاعر المتفوقين فيها. الفئة الأولى من هؤلاء التلاميذ لا يعطون الأولوية في تأويلهم لمادة الفلسفة إلى قيمتها المعرفية والمنهجية مثلًا بقدر ما يمحورون مواقفهم، وبالتالي مشاعرهم حول أثرها الخطير على مستقبلهم الدراسي. كذلك الحال بالنسبة إلى موقفهم الديني، تقليديًّا، محافظًا كان أو تنويريًّا عقلانيًّا، فالتقليدية والعقلانية والتفوق في مادة الفلسفة أو الإخفاق فيها مراشح محددة لطبيعة الانتقاء الذي يحكم تأويل الوضعية وبناء دلالتها (غراندجين وشيرر)[263]، ذلك أن العضوية هي في تفاعل دائم مع محيطها وتلتقط ما يشكل دلالة بالنسبة إلى حاجاتها ورغباتها وانتظاراتها. هنا يصبح التأويل المعرفي الذي ينبيه الفاعل الاجتماعي حول الوضعية في جوهره فعلًا حيويًّا وسلوكًا بيولوجيًّا تكيفيًّا يهدف إلى التأقلم مع البيئة.

أما المحكات والعوامل المحددة للاختيار، فقد تنوعت واختلف المختصون في ضبطها، وإن اشتركوا في بعض منها، مثل الهدف والمرجعية القيمية ومدى الجدة والقدرة على الاستدماج (إلسوارث Ellsworth وشيرر)[264]، فعادة ما تشتغل هذه المحددات وهي متداخلة ومتفاعل بعضها مع بعض وتؤدي دورها على نحو لاشعوري، أي أن جانبًا منها يتم على نحو آلي ولاشعوري، وجانبًا آخر يتطلب معالجة معرفية واستدلالًا مفهوميًّا.

هذا ما تأكد مع نيمييه (Nimier)[265] أيضًا في مستوى علاقة التلاميذ بالرياضيات، فالتمثُّلات التي يحملها المتعلمون تجاه مادة التعلم (الرياضيات) مثلًا، تؤثر في نوعية تعلمهم إياها، وهي تختلف من تلميذ إلى آخر: فمنهم من يعتبرها موضوعًا كليًّا، ومنهم من يعتبرها موضوعًا اجتماعيًّا، منهم من يعتبرها مادة خطيرة، ومنهم من يعتبرها مادة في خدمة بقية المواد... كل ذلك يؤكد أن علاقة المتعلم بمادة التعلم تمر عبر التصورات والمحددات الوجدانية – المعرفية التي يحملها المتعلم تجاه مادة التعلم. ضمن السياق ذاته، اعتبر نيمييه[266] أن المحددات الوجدانية هي أهم المتغيرات الفاعلة في تعلم مادة الرياضيات، فمثلما تؤدي الثقة في الذات والدافعية الإيجابية إلى تعلمها وعزو سبب النجاح أو الإخفاق فيها إلى أسباب داخلية، إلى اتجاهات إيجابية تجاه الرياضيات، وبالتالي إلى نتيجة إيجابية، كذلك يؤدي الشعور بالخوف أو القلق تجاهها وانعدام الثقة في الذات وغياب الدافعية لتعلمها وعزو النجاح أو الإخفاق إلى أسباب خارجية، إلى تكون اتجاهات سلبية تجاه مادة الرياضيات، وبالتالي إلى نتائج سلبية على مستوى تحصيلها.

يتحدد المعنى الذي نعطيه للمشاعر تجاه وضعية ما إذًا، بالأهداف وبالقدرة على التفاعل وبنوعية النتائج التي تترتب عن كل وضعية. كل تأويل من تأويلاتنا متأثر بالضرورة بمعتقداتنا وبثقافتنا. ومع ذلك، يصرح بياجيه[267] بوضوح بأن البناءات المعرفية لا تتسبب في تبدلات وجدانية، كما أن الحالات الوجدانية لا تتسبب بدورها في تحديد البناءات المعرفية مثلما يدعي المحللون النفسيون ذلك. ولا شك في أن للانفعالات الوجدانية دورًا في تسريع أو تعطيل النمو المعرفي، إلا أن هذا لا يعني البتة أن الحالة الوجدانية تفرز أو تبدل البنى المعرفية التي تظل محتفظة بنوع من الضرورة الداخلية الخاصة بها. وبالتالي، فإن الآليتين الوجدانية والمعرفية تظلان دائمًا غير قابلتين للانفصال، وإن كانتا متمايزتين، لأن الأولى من طبيعة طاقية، أما الثانية فهي في جوهرها بنى، ولكن في هذه الحالة، كيف لنا أن نفهم التفاعل بين المكونات الوجدانية والمكونات المعرفية؟ وما علاقة البيولوجي الوراثي بالثقافي المكتسب؟

إن المؤثرات الوجدانية ليست مجرد عوامل تسريع أو تعطيل للنمو المعرفي، بل هي عناصر مشكِّلة للمعرفي، كذلك المعرفي في علاقته بالوجداني، فكأنما بياجيه قد بقي حبيس النظرة القديمة، وكذلك حال تلاميذه، مثل الجابري. كثيرًا ما تكشف المواقف المعادية والمحاربة للفلسفة عن نفسها في شكل نفور وتذمر ضد محاولات التأمل والتنظير والتجريد كلها. وعلينا أن نتعامل مع هذه الاتجاهات والتصورات تجاه الفلسفة باعتبارها مواقف مركبة، أي أنها ليست مكونات معرفية فحسب، بل يتداخل في مستواها الثقافي بالاجتماعي، بالنفسي، بالتربوي. لذلك، يمكن أن نجد تفسيرًا لبعض الصعوبات الحائلة دون تدريس الفلسفة في مستوى الأسباب الواعية وغير الواعية. وهنا علينا أن نعتبرهما في تداخلهما وأن نقر صعوبة الفصل القطعي بينهما، إذ لو كانت هذه المقاومة معرفية فحسب لتيسر تجاوزها، ولكنها وجدانية ونفسية

أيضًا، وبالتالي يصعب تغييرها بالوسائل والحيل ذاتها التي نغير من خلالها الأفكار والأحكام المنطقية والآراء.

اعتمادًا على المدونة نفسها، تأكدنا أيضًا أن التهم والتظننات الموجهة ضد الفلسفة كانت بدورها مشحونة عاطفيًا ووجدانيًّا: مادة «خطيرة»، «مقلقة»، «عامل فوضى»، «مصدر إلحاد»، «مظهر تبعية»، «جنون» «مادة صعبة ومعقدة وسبب في السقوط في الامتحان»... فتعلم مادة دراسية ما لا يتم ضمن فراغ وجداني، والخوف والكره تجاه مادة الفلسفة يؤثر سلبًا وعلى نحو عميق في تدريسها وتعلمها. ويمكن رفض الفلسفة واستهدافها بالتذمر والاحتراس أن يتخذا شكلًا غير مباشر، كأن نعترض على الغرب وعلى التحديث وعلى العقلانية والتنوير، ورفض الفلسفة باعتبارها حاملة لذلك.

من خلال حوار أجرته معه مجلة **البحث** [268](La Recherche)، وفي إطار تمييزه بين الانفعالات والمشاعر، تمكن أنطونيو دامازيو من تأكيد حقيقتين في غاية الأهمية المعرفية والمنهجية، بخاصة بالنسبة إلى بحثنا، وهما:

– الارتباط العضوي بين المشاعر والمعارف أو الأفكار، وهذا من شأنه أن يعطي المسوغات النظرية لربط الوجدان بالثقافة وبالذاكرة الجماعية.

– الارتباط العضوي بين المشاعر والخبرات الضمنية والميكانيزمات الآلية، وهذا بدوره يسوغ ربط المشاعر باللاوعي الفردي والجماعي.

ضمن السياق نفسه، وفي مقابلة مع مجلة **علوم إنسانية** [269](Sciences humaines)، ومن خلال أشهر كتبه[270]، يرى أنطونيو دامازيو أنه لا يمكن أن نقف على حقيقة الوعي بعزله عن العواطف والأحاسيس والمشاعر والجسد. فليس الكائن البشري مجرد عضوية حية، ولا هو فكر من دون دماغ، ولا هو مجرد عقل محض. ولعل أهم نقد يمكن أن يستهدف العلوم المعرفائية التقليدية هو حصر اهتمامها في الفكر والوعي مساهمة بذلك في تعميق القطيعة بين الفكر والعقل من جهة، وبقية العضوية من جهة أخرى. وبحكم تأثرها بالأنموذج الحاسوبي، لم يكن الجسد بالنسبة إلى هذه العلوم سوى حامل للفكر لا أكثر. على خلاف ذلك، وإذا ما انتقلنا إلى وجهة النظر البيولوجية، فإن الصورة ستختلف تمامًا. والكائن البشري ليس مجرد دماغ أعد مسبقًا للتفاعل مع مقطوعة سمفونية لموتسارت (Mozart) مثلًا، بقدر ما هو عضوية حية مجبولة على العيش والتفاعل والتأقلم مع محيطها. فالدماغ لا يحمل غايته لذاته وإنما هو في تفاعل مستمر مع المحيط، كما لا يمكن فهم آليات اشتغال العواطف والمشاعر بمعزل عن الجسد. والعواطف لم توجد أصلًا إلا لأن العضوية في حاجة إلى التأقلم مع المحيط: فالخوف جعل لاتقاء الأخطار، والغضب للدفاع عن النفس، واللذة للتوالد وحفظ النوع. بالتالي، فالخوف من التكفير أو الاتهام بالزندقة، وهو خوف على النفس وعلى أمنها، يمكن أن يقف وراء المواقف المعادية للفلسفة وللتفلسف.

ضمن السياق نفسه أيضًا، يؤكد دامازيو أنه لكي نتخذ موقفًا صائبًا في الحياة، فنحن لا نحتاج إلى العقل بمعارفه وأفكاره فحسب، وإنما إلى العواطف وإلى الذكاء الوجداني أيضا. و«إليوت» (العيِّنة المرضية التي باشر دامازيو معالجتها) كان يرتكب أخطاء في الاختيار واتخاذ القرار بسبب فقدانه هذا الجانب الأخير.

يمكن أن نخلص فنقول إن الوعي والفكر لا يستنفدان عمل الدماغ، وإن المشاعر أفكار نحس بها على نحو ذاتي، وإن عقلانية اتخاذ القرار ونجاعته تحتاج إلى الخبرة الوجدانية، وإن المعرفي هو في تفاعل دائم مع الوجداني. كيف ذلك؟

عندما يريد فرد ما اتخاذ قرار تجاه أمر مستجد، وبالتالي الاختيار بين ممكنات كثيرة، فإنه لا يقوم بتحليل عقلي محض، بل يتلقى مساعدة من الذكريات التي لديه حول اختيارات سابقة وحول ما نجم عنها من نتائج. وتتضمن هذه الذكريات مكونات وجدانية وعاطفية حول الأحداث الماضية، وإذا عادت بنا الذاكرة إلى نتيجة سلبية، فإن هذه الذاكرة ستشتغل كما لو كانت مسجلًا قد لا يكون لدينا وعي به ضرورة، وإن القيام بذلك الاختيار ليس أمرًا جيدًا. سيقوم الدماغ بإيقاظ ما أفرزه الحدث العاطفي في الجسد وما نجم عنه من مشاعر سلبية، وهذا بدوره سيوجه اتخاذ القرار في اتجاه آخر. ومن خلال تجارب الحياة، فإن كل واحد منا لا يتوفر على تحليل موضوعي للوضعيات الجديدة فحسب، وإنما أيضًا على تاريخ الحياة التي مرت بها العضوية. وفي إطار تأكيد الطابع الاقتصادي الذي يميز اشتغال الدماغ معرفة وتذكُّرًا ووجدانًا، يحاول دامازيو تفسير آلية «كما لو» (Le mécanisme «comme si») فيفترض أن الدماغ ليس مدعوًّا بالضرورة لإعادة تفعيل حقيقي واقعي للعاطفة أمام كل ما يقدمه السياق من مثيرات. وقدرة الدماغ على تمثل الأشياء تسمح له الاكتفاء بالقيام بـ «كما لو» فحسب، وهذا كاف لتوجيه القرار. من البدهي أن هذا لا يعني أنه علينا أن نخضع لما يمليه علينا «كما لو» بصفة مطلقة، بل أحيانًا يجب أن نتخذ موقفًا عكسيًّا أو مغايرًا. وإلى جانب الاستجابات الانفعالية الآلية، فإن الشعور يظل حاضرًا ويمنح الحدث خاصيته الفردية وبعده الذاتي. ولكي نتخذ قرارات صائبة، نحتاج إلى المنطق والمعارف والتجارب الوجدانية والعاطفية السابقة (المخزون الذاكري) وإلى التاريخ الشخصي لتفاعلات الذات مع المحيط.

في السياق ذاته، بيَّنَت أرنولد (1960) وشيرر[271] أن الحالة الوجدانية هي عادة ما تكون حاصل فعل التقويم والتأويل الذي يعطيه الفاعل للوضعية وللسياق التي يتحرك في إطارهما، وبالتالي ما يبدو من أفكار عامة في المجتمع حول الفلسفة والفلاسفة مؤثر لا محالة في المواقف الوجدانية تجاه الفلسفة حبًّا أو كرهًا، استئناسًا واطمئنانًا أو توجسًا وخوفًا. كما أكد شيرر[272] أيضًا أن مختلف التفاعلات الفكرية والحركية تكون حاصل إثارة ما أفضت إليه عملية تأويل الوضعية وتقويمها، بل تمكن شيرر من ضبط أهم المحكّات المعتمدة في عملية التقويم هذه (2001[273]، 1984[274]، 2010)[275] وهي:

– الملاءمة: أي هل الموضوع جيد بالنسبة إلي وهل يتوافق معي أم لا؟

- العلاقة بالأهداف: أي ما هي نتائجه الممكنة على أهدافي؟

- القدرة على التحكم فيه: إلى أي مدى أنا قادر على مواجهة استتباعاته إما بتغييرها وإما بالتأقلم معها؟

– التوافق مع المشترك العام: ما منزلة هذا الأمر من منظومتي الاعتقادية ومن الأطر القيمية للمجتمع؟

هنا، نلاحظ أن ثمة محكَّين رئيسين يمكن أن يتقاطعا بوضوح مع ما انتهت إليه معالجة الاستبيانات والمواضيع الإنشائية التي كانت وجهت للتلاميذ، وأعني المحكين الثاني والرابع، أي العلاقة بالهدف

والتوافق مع المشترك المعتقدي والقيمي، فهذان المحكان يعبر عليهما التلاميذ صراحة وبشكل متواتر، لذلك لا نشك في تدخلهما في كيفية بنائهم تقويماتهم لمادة الفلسفة وتموقعهم إزاءها. ونشير أيضًا إلى أن إعطاء الأولوية لهذين المحكين لا يلغي أهمية الأخرى. على غرار التمثُّلات الاجتماعية، يمكن أن نفترض وجود وجدانات اجتماعية تتحدد بالمشترك من المواقف الوجدانية تجاه موضوع ما أو حدث ما. وفي الوقت ذاته في علاقة بالذاكرة الجماعية وبالتمثُّلات الاجتماعية وباللاوعي الجمعي، وهي مؤثرة فيها لا محالة.

في نهاية الأمر نخلص إلى أن الشعور والعاطفة والحالات الوجدانية ليست استجابات ميكانيكية وبيولوجية محضًا أمام مثير، وإنما بينهما وساطة التأويل والفهم والتقويم، وساطة الثقافة والتربية والتنشئة الاجتماعية والتاريخ. وهذا وجه بارز من وجوه التفاعل الوجداني - المعرفي إزاء مادة الفلسفة، فليس المثير في حد ذاته محددًا لنوعية الاستجابة الوجدانية والانفعالية، وإنما للدلالة وللمعاني التي يعطيها الفاعل لذلك المثير الدور الحاسم، وإن تم ذلك على مستوى لاواع.

خامسًا: المعطلات الثقافية ومحاولات النمذجة العلمية

في المحصلة الأخيرة، تتبين لنا الآليات والحيل المركبة التي تمارسها المعطلات الثقافية من خلال فعلها وتأثيرها في التصورات وفي الاتجاهات والممارسات بتوسط اللاوعي والانفعالات خصوصًا. وهي فعلًا آليات مركبة ويتداخل في مستواها في الوقت ذاته: الوعي واللاوعي والذاكرة والانفعال. وفي هذه الحالة، يمكن التساؤل: كيف السبيل إلى نمذجة هذه العلاقة المركبة؟

نعني بالنمذجة العلمية للتفاعل المعرفي - الوجداني للمعطلات الثقافية، بناءَ تصميم أو شكل مصغر ومبسط لهذه الظاهرة قابل للقياس وللحساب وللاختبار. وله قيمة منهجية ومعرفية وبراغماتية ويهدف إلى ضبط علاقات تقريبية ثابتة نسبيًّا (مولود Mouloud[276]، تانودجي Tannodji[277]، لو موانيو Le Moigne[278]). كالحال مثلًا في تعلق حالة وجدانية سلبية باحتمالات معرفية انتقالية معينة تجعلنا نتبنى هذا الاتجاه نحو الفلسفة أو ذاك. كما يمكن هذه النماذج أن تؤدي دور الوسائط الاستكشافية، أي أننا أمام الطابع المركب للتفاعل المعرفي - الوجداني في المعطلات الثقافية وأمام تنوع العوامل السياقية التي يمكن أن تتدخل فيه، لا نملك إلا أن نعتمد مقاربة منمذجة قوامها المنهج الفرضي - الاستنتاجي، أي أننا نحاول أن نفترض وضعيات انطلاق ممكنة، ثم نحدد عددًا من المتغيرات المتدخلة، ثم ننظر في النتائج المحتملة ونتقيد داخل هذا النسق التفاعلي بتجنب أي تناقض بين الأوليات والنتائج. وهنا نجد أنفسنا أمام جملة من السيناريوات والإمكانات:

الأنموذج الأول:

إما تأثير من المعرفي في اتجاه الوجداني:

المعرفة ← الوجدان ← الموقف

الأنموذج الثاني:

وإما تأثير من الوجداني في اتجاه المعرفي

الوجدان ← المعرفة ← الموقف

الأنموذج الثالث:

وإما تبادل التأثير بينهما في الوقت ذاته. وهذا التبادل لا يعني مجرد التناوب على التأثير والتأثر، وإنما التزامن والتواقت، أي أن فعل الوجدان يساوقه فعل المعرفة، فهما متساوقان متزامنان، وهو ما تؤكده الملاحظات الأخيرة المسجلة في تصوير الدماغ البشري (تشرشلاند [279](Churchland) وهو بصدد العمل.

الوجدان ← المعرفة ← الموقف

يمثل هذا الأنمودج الثالث تجاوزًا للأنموذجين السابقين، وهو لم يصبح ممكنًا إلا بعد أن تبينت محدودية المقاربات الإثنينية التبسيطية التي تعطي الأولوية تارة إلى المعرفة وطورًا إلى الوجدان. وبالفعل، فقد أصبح اليوم بالإمكان نمذجة التمفصل والتفاعل بين الفردي والجماعي (سالابيري [280](Sallaberry). بالتالي، نمذجة التفاعل بين الوعي واللاوعي وبين المعرفي والوجداني، وذلك ضمن معالجة مركبة تلغى بموجبها القطيعة بين الذاتية الفردية والأطر الاجتماعية والثقافية العامة.

لكننا هنا، نحرص على تأكيد الطبيعة التقريبية للنماذج العلمية، فهي لا تقول الواقع بقدر ما تبسطه وتسعى إلى فهمه. أمام الطابع المركب لهذا التفاعل المعرفي – الوجداني، لا بد من منهج فرضي – استنتاجي قادر على استيعاب أكبر قدر ممكن من المتغيرات. إن مقاربة النمذجة بما هي محاولة منهجية لتجاوز المقاربة الوضعية، تبدو الصيغة التريضية الأقرب والأقل توترًا مع المقاربة الكيفية التي بنينا عليها أطروحتنا تقف في منتصف الطريق وتمزج الصورنة بالتعيين والتفسير بالتأويل والكمي بالكيفي.

في الحقيقة، يمكن أن نظفر بنماذج قطاعية خاصة مثلًا بعلاقة الوعي باللاوعي (النظريتان الموضعيتان الأولى والثانية كما تحددت مع فرويد في التحليل النفسي)، أو بعلاقة الذاكرة بالانفعالات، أو بعلاقة

الانفعالات باللاوعي، ولكننا إلى اليوم، ما زلنا في حاجة إلى بناء نماذج علمية قادرة على الاضطلاع بهذه العلاقات المركبة بين الذاكرة والوعي واللاوعي والانفعال والسياق في صلب المعطلات الثقافية.

يبدو إذًا أن السؤال المتعلق بـ: من أين نبدأ؟ من الماكرو إلى الميكرو أم العكس؟ من الفردي أم من الكلي؟ من الذات أم من الموضوع؟ وهل الوجدانيات تحدد المعرفيات أم تتحدد بها؟ إن مثل هذه الأسئلة باتت تمثل مشكلات مغلوطة في ضوء مجلوبات براديغم التفكير المركب وفي ضوء المقاربة التي تتعامل مع أنشطة الدماغ باعتبارها عمليات مندمجة ومتوازية، وأن كل شيء يؤثر في كل شيء[281].

إن التمثل بصفته عملية معرفية فعلٌ مركب تساهم فيه في الوقت ذاته الكثير من العمليات الجزئية، نذكر منها عمل الذاكرة (بخاصة الذاكرة الطويلة المدى) وعمل الانفعالات والوجدان واللاوعي (تشرشلاند)[282]، وبالتالي فأمام الدينامية اللامتناهية لأنشطة الدماغ تصعب نمذجة هذه العمليات. ولكن تكمن حيلة العقل الأساسية في التعاطي مع المعلومات بهذه القدرة على المعالجة، الموزعة والموازية والمتزامنة ومتعددة الوجه والمستوى.

سادسًا: المعطلات الثقافية مسيقة من الماكروسياق إلى الميكروسياق

لمعالجة العلاقة الجدلية بين الماكرو والميكرو، بين الجزئي والكلي، نحتاج إلى مفهوم «السياق»، ذلك أن تسييق الذاكرة الجماعية أي تعيينها ضمن ممارسات وحالات بعينها هو الذي يحررها من طابعها المجرد ويهبها طابعها الإجرائي. وفي هذا الإطار، بإمكاننا أن ننطلق من الشهادة التالية الدالة على الميكروسياق والمتمثلة في قول إحدى التلميذات متحدثة عن شعورها تجاه الفلسفة: «حببني فيها أستاذي المحترم».

لا ينفي وجود أطر عامة للفعل دور الفاعلين في تبيئتها وتغييرها، فعلى رغم طابعها المستقل والمتعالي، فإن هذه الأطر العامة تظل منزلة ومتأولة وفقًا لخصوصية السياق الذي تتم فيه الأفعال، وهذه المعايير والقيم العامة لا تحدد الأفعال والوضعيات على نحو حتمي وآلي بقدر ما تشكل إطارًا يسمح بتأولها وتقويمها[283]. وقد بين غارفينكل (1967) إلى أي مدى يتجه الأفراد على نحو روتيني في تصرفاتهم وفي تفكيرهم التطبيقي واستدلالاتهم الممارسة نحو «وضع طبيعي للأشياء» (Vers un état normal des choses)، نحو نظام معياري للأحداث. إن التلاميذ في معاهدهم وداخل أقسامهم لا يكونون بمعزل عن الأطر الثقافية والقيمية العامة للمجتمع وإنما هم في تفاعل دائم ومتواصل مخصوص معها. يستمد هذا التفاعل خصوصيته من خصوصية السياق الصفي بجميع مكوناته، خصوصًا من طبيعة تمثل التلاميذ هذا السياق. عملية التمثل هذه ليست فعلًا معرفيًّا عقلانيًّا محضًا، بل للمكونات الوجدانية دور في تشكيلها وبنائها، ولكننا هنا علينا أن نقر بصعوبة حقيقية في ضبط وتحديد مضمون الأطر الثقافية المرجعية العامة المحددة للممارسة التربوية كلًّا ولمادة الفلسفة على وجه الخصوص. من أين نبدأ: من الأطر الثقافية القائمة أم من الأطر التأسيسية القابعة في أعماق لاوعينا الجمعي؟ وهل بقيت هذه الأطر المرجعية هي هي

من دون أن تتغير؟ وإن تغيرت، كيف كان مسار تغيرها وتطورها؟

في إطار تبين العلاقة بين أطر الفعل العامة (الماكرو) وأطره الخاصة والمحلية (الميكرو)، يمكن أن نلاحظ أن الرجوع إلى الأطر القيمية العامة يخضع بدوره إلى مبدأ اقتصادي واضح: فالمعاني التي يخترعها الفاعلون في أثناء تفاعلهم مع السياق في الواقع، لا يتم اختراعها كل مرة. بمعنى أن المعاني العامة تظل هي نفسها من موقف تفاعلي إلى آخر. ويقع «استخدامها بطرق عدة في ظروف متباينة، شأنَ المطرقة التي قد نستخدمها لطرق مسمار أو خلعه أو تهشيم نافذة للهروب من حريق» (إيان كريب)[284]. فهذه المعاني العامة هي قواعد السطح عند سيكوريل أو الرموز الكبرى عند بيرغر ولوكمان وهي معان مشتركة وقائمة اجتماعيًّا مثل اللغة ذاتها.

استنادًا إلى غارفينكل، وكمحاولة لتجاوز البراديغم المعرفائي الذي يعتبر الإنسان مجرد منظومة لمعالجة المعلومات (مثلما بين ذلك نيويل Newell وسايمون Simon في 1972)[285]، تقترح ستشمان [286] (Suchman) أهمية اعتبار الحكم الحي الذي يعطيه الفاعلون في كل لحظة للمعنى الذي يسبغونه على وضعيات الفعل وسياقاته الخاصة، حيث يرى أن الأفعال الإنسانية هي أبعد من أن تكون ناتجة بتمامها من تخطيط محكم يضبطها بصفة مسبقة، أي من تصورات داخلية تميز بدقة مختلف المراحل التي تمر بها في تحققها. ذلك أن نظام الفعل المتحقق لا يمكن البتة أن يكون قد تحدد بصفة مسبقة، لأن التخطيط المسبق لا يعدو أن يكون مجرد مصدر من بين مصادر أخرى للفعل.

إن مثل علاقة الماكروسياق بالميكروسياق كمثل علاقة الماكروفيزياء بالميكروفيزياء، أي كمثل علاقة الانتقال من الفيزياء الحتمية إلى الفيزياء الاحتمالية. يخضع الفاعلون للخصائص المادية والاجتماعية والثقافية للبيئة والمحيط الذي يشكل وضعية فعلهم. ولغاية التأقلم، فإن هذه الخصائص قابلة للتغير في كل لحظة، وبالتالي على الأفراد تعديل أفعالهم على نحو غير مبرمج ولا مرتقب بما ينسجم مع المتغيرات والوضعيات الجديدة، وهو ما يؤكد عدم قابليتها للتنبؤ القطعي. إن وضعية الفعل داخل الصف لا تستدعي الأطر الثقافية العامة كلها على نحو مطلق ومتشابه في الحالات كلها، وإنما على النحو الذي يسمح به السياق الذي يتحدد هنا بـ: العناصر المادية (المكان، الأشخاص، الموضع، الزمان...)، والعناصر المعنوية، بخاصة الدلالات والمعاني والتأويلات التي يعطيها الفاعلون لتلك الوضعية، وذلك بحسب: نوعية اشتغال الذاكرة لديهم ومستوى تدخل لاوعيهم في وعيهم ورهاناتهم وانتظاراتهم وحالاتهم الوجدانية، فهذا الاختلاف في تأويل المعطيات المشكلة الوضعية هو الذي يفسر لماذا أمام الموضوع نفسه (مادة الفلسفة) وضمن السياق الثقافي العام نفسه (الثقافة العربية)، كثيرًا ما نجد سلوكات واستجابات وأفعالًا مختلفة، بل متناقضة تجاه الفلسفة والفكر العقلاني، فاعتبار الدين ضد العقل أو اعتباره دعامة له وحثًّا على استخدامه، يتغير بحسب السياق الداخلي (المعنى)، فتغير الدلالات محاولة لتبيئة المعنى وغرسه في السياق المحدد، إنه التوظيف الشخصي له، فشأن علاقة المعنى هنا بالدلالات كشأن علاقة الكلام باللسان.

تؤدي العواطف والحالات الوجدانية إذًا دورًا حاسمًا ورئيسًا في فهم سيرورات تغيير المواقف والاتجاهات أو في المرور من التصورات إلى المواقف أو في خوض الصراع المعرفي الوجداني، إلا أنه ليس من

السهل تغيير تمثل ما لأنه متناسق داخليًّا وثابت، فالثقافة متجانسة وذات قواسم مشتركة قياسًا إلى الثقافات الأخرى، لكن عناصرها متنافرة (بعضها في الأقل)، وهذا التنافر والصراع بين عناصرها هو الذي تستمد منه حيويتها وتطورها. تعكس منزلة الفلسفة في الثقافة العربية الإسلامية هذا التناقض وهذه الحركية وهذا التطور، فالثقافة ظاهرة مركبة جدًّا، تبني انسجامها العام انطلاقًا من اختلاف عناصرها وتنوعها.

فمن زاوية نظر ماكروفيزيائية بانورامية شاملة، لم نسجل تحولًا نوعيًّا وواضحًا في الاتجاه العام نحو الفلسفة من بداية الثمانينيات من القرن الماضي إلى موفى العقد الأول من هذا القرن، فقد ظلت هناك مواقف معادية للفلسفة وللتفلسف تحرِّكها الأسباب نفسها ويحفها المناخ الوجداني نفسه تقريبًا. ومع ذلك، فإن هذه النتيجة العامة لا تعني البتة ثبات الصورة واستقرارها، إذ يمكن أن نشير إلى بعض التحولات من مرحلة إلى أخرى. وفي الحقيقة، لم تكن البلاد التونسية بمعزل عن الحراك الفكري والأيديولوجي العام الذي شهدته المنطقة العربية، إن لم تكن إحدى أبرز ساحاته. وقد تمحور هذا الحراك حول إشكاليات النهوض والتحرر والتنمية منظورًا إليها من زاوية الأيديولوجيات القومية والليبرالية والماركسية والإسلامية. وعلى الرغم من أن ناصيف نصار (**طريق الاستقلال الفلسفي** 1980) يعتبر شدة ارتباط الفلسفة العربية بالأيديولوجيا الوجه الأبرز تعبيرًا عن أزمتها، إلا أننا لا نرى هذا الانهمام الأيديولوجي شرًّا مطلقًا، ذلك أنه لا يمكن أن ننفي الدور الإيجابي المحفز الذي أدَّاه الحراك الأيديولوجي في طرح القضايا ودفع النقاش والحث على البحث والقراءة والمناظرة، فما شهدته الجامعة التونسية إبان مرحلتَي السبعينيات والثمانينيات من حوارات فكرية ومناظرات أيديولوجية، مثَّل أرضية خصبة لانتعاش الفلسفة والتفلسف.

من جهة أخرى، ومع تحولات «الربيع العربي» الأخيرة في عدد من الدول العربية والتي كانت تونس منطلقها، كأنما صورة الفلسفة قد بدأت تشهد دورة ديناميكية ثانية. ولئن تمحورت مواضيع النقاش في البداية حول المسائل السياسية ذات العلاقة المباشرة بالدولة والشرعية والسلطة والأمن وأنظمة الحكم والحرية والمجلس الوطني التأسيسي وآليات الانتقال الديمقراطي والدستور وحقوق الإنسان... إلا أنها امتدت لتشمل مسائل فكرية وحضارية في غاية الأهمية، مثل التنمية والهوية والثقافة والتربية والتعدد والاختلاف والدين والعلمانية والحداثة والقيم. ضمن هذا الحراك الثوري كثيرًا ما طرحت المسألة التربوية باعتبارها إحدى أهم الرهانات الاستراتيجية لهذه الثورات العربية، ولكننا لا نعتقد أن تغيير برامج الفلسفة في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي سيكون له تأثير حاسم في مستوى تغيير صورة الفلسفة، لأن مثل هذا التغيير لا يتحقق بموجب قرارات وزارية تلغي برامج وتعوضها بأخرى، أي أننا لا نستطيع أن نأمل بتغيير ذي معنى ما لم تتغير البنى الثقافية العميقة.

لفهم سيرورات التغير التي حكمت صورة الفلسفة والاتجاه نحوها ضمن السياق المدرسي بوجه خاص والسياق الثقافي بوجه عام، لا بد من التذكير بالقاعدة الآتية: إن التجديد، ما لم يمس النواة المركزية من التمثل فإنه لن يعتبر تغيرًا نوعيًّا ولن يمثل إضافةً حقيقية.

سابعًا: المعطلات الثقافية – محاولة في بناء المفهوم

انتهى بحثنا إذًا إلى تأكيد وجود عوائق ثقافية تعطل مسارات التحديث والتنوير والنهوض في مجتمعنا العربي. ولا تمارس نفوذها من خلال الأفكار والآراء والأحكام والمضامين المعرفية التي تقوم عليها فحسب، وإنما خصوصًا من خلال الشحنات الوجدانية والمناخ العاطفي والأحاسيس والانطباعات العامة التي تشيعها. وبما أن هذا المفهوم علائقي ومركب، فإن مفاهيم السياق والذاكرة واللاوعي والوجدان قد شكلت المساحات الأساسية التي حاولنا أن نبلور حقيقته من خلالها، وقد اعتمدت استراتيجيتنا في مفهمة المعطلات الثقافية خطوات ثلاثًا:

– الانطلاق من دلالة سائدة: فكرة العائق الإبيستيمولوجي (خاص بالمعرفة العلمية والإرث الباشلاري) أو من فكرة التصورات العوائق، كما في التعلمية، ثم نقد العائق الإبيستيمولوجي ورسم حدوده، بخاصة من جهة عدم استيعابه المعارف كلها وعدم اعتباره المكونات الوجدانية واقتصاره على المكون المعرفي، فالعائق الإبيستيمولوجي هو عائق يختص بمعرفة علمية قطاعية بعينها، في حين أن العائق الثقافي أعم من العائق الإبيستيمولوجي، لأن بعض العوائق الإبيستيمولوجية تستمد جذورها العميقة من البنية الثقافية.

– تخير المرجعيات المناسبة، وفي هذا الإطار حاولنا أن نستفيد من التحليل النفسي ومن علوم المعرفة، وبخاصة علوم الوجدان.

– التثبت من القيمة الإجرائية لهذا المفهوم انطلاقًا من قدرته على تفسير جانب من أزمة الفلسفة.

معطلات ثقافية أم عوائق ثقافية؟[287]

نعني بالمعطلات الثقافية أو العوائق الثقافية جملة من التصورات والاتجاهات التي تحول دون تحقق التنمية والنهوض. إنها الثقافة وقد استحالت إلى عائق ومانع ومعطل دون التنوير والنهوض والتحديث.

من جهة اللسان، يمكن العائق الثقافي أن يفهم على أنه «ما يحول دون»، «ما يمثل حاجزًا دون»، وفي الحالتين هناك إحالة إما إلى ضرب من المانع أو الحاجز الذي يمنعنا من بلوغ الهدف، وإما إلى عامل تعطيل يحول دون تقدم مسار ما.

أما اصطلاحًا، فنعني بـ «العوائق الثقافية»: جملة من التصورات والاتجاهات والاستعدادات الوجدانية السلبية والأنماط السلوكية التي تسير في اتجاه مضاد لتحديث المجتمع ونهوضه.

ما يجدر أن ننبه إليه هنا، هو أن هذه المعوقات توجه سلوكنا على نحو غير مباشر ومن دون أن يكون لدينا بالضرورة الوعي الكافي بها. وهذا من شأنه أن يشرع لنا الحديث عن نوع من «اللاوعي الثقافي» الذي يقف وراء سلوكاتنا اليومية. وإذا كان التحليل النفسي الفرويدي قد اختزل اللاوعي في جملة المحتويات المكبوتة والمشحونة بيولوجيًّا وغريزيًّا، والتي منعت من العبور إلى نظام ما قبل الشعور، فقد أكّد يونغ (Yung) أن اللاوعي لا يتكون من مواد شخصية فحسب، وإنما كذلك من عوامل جماعية على شكل موروثات وصور أولية ونماذج بدئية، فللاوعي تمظهرات وأنماط وجود أخرى، وهو لا ينحصر في المحتويات البيولوجية المكبوتة وإنما يتكون أيضًا من المواد النفسية كلها التي لم تبلغ من القوة ما يسمح لها بعبور عتبة الوعي. «لقد أطلقت إذًا فرضية أن اللاوعي يحتوي في طبقاته العميقة، على مواد جماعية حية وفاعلة نسبيًّا، وهكذا كنت مقادًا إلى التحدث عن لاوعي جماعي»[288]. اللاوعي إذًا لا يعود في نشأته إلى مجرد صراعات وتناقضات رغبية وبيولوجية في مستوى شخصية الفرد فحسب، وإنما كذلك إلى صراعات

مادية تجد أساسها العميق في المجتمع والثقافة والتاريخ. هناك مؤثرات انفعالية لاواعية (اللاوعي المعرفي) لا تستمد جذورها فقط من الشحنات البيولوجية المكبوتة، وإنما للثقافة والاكتساب نصيب مهم فيها (شانوف[289] (Channouf).

ولكن، متى تتحول الثقافة إلى عائق؟ يمكن الثقافة أن تتورط في تأدية جملة من الأدوار السلبية، بخاصة حين تتخذ شكلًا أيديولوجيًّا مغلقًا ولا تواكب مستجدات العصر العلمية والمعرفية، وعندما لا تكون سندًا ودافعًا وأرضية مناسبة للفكر العقلاني والنقدي، كأن تتلبس بمواقف رافضة ومشاعر معادية للفلسفة. وبالنسبة إلى السياق العربي الإسلامي، فإن الحديث عن العوائق الثقافية عادة ما يقترن بالحديث عن «ثقافة نقل لا عقل»، «ثقافة نص وأجوبة جاهزة أكثر منها ثقافة سؤال وبحث» و«ثقافة التكفير بدل التفكير» و«ثقافة الاتباع بدل الإبداع» ...إلخ. ولبيان ذلك، يمكن أن ننطلق من الأمثلة الآتية:

– شكلت العقيدة المسيحية في مرحلة ما قبل النهضة عائقًا رئيسًا دون النهضة العلمية في أوروبا. وما تاريخ الصراع بين الكنيسة ورجال العلم التجريبي إلا شاهدًا على ذلك، بل إن أوروبا لم تحقق نهضتها إلا بعد أن تحررت من قيود الكنيسة وبعد أن تمكنت من تحطيم تلك العوائق.

– عقيدة الإيمان بالقدر والتواكل التي ارتبطت بترك الأسباب وعدم الاجتهاد في العمل انتظارًا للنتائج المقدَّرة، هي العقيدة الجبرية التي باتت سمة مهيمنة على كثير من المجتمعات الإسلامية. وانعكست سلبًا على محاولات النهوض والتنمية.

– موقف التكفير ورفض الاجتهاد واعتبار الإبداع بدعة وضلالًا.

في كتابه **تكوين العقل العلمي** (La formation de l'esprit scientifique) حدد غاستون باشلار العائق الإبيستيمولوجي على أنه مجموعة من التمثُّلات التي تمنع طرح الأسئلة العلمية الحقيقية، فكل علم يبنى على أنقاض بداهات الحس المشترك، وذلك بعد تصفية الحساب مع جملة من العوائق التي تعطل بلورته. وما دام العقل هو الذي يتخيل ويتصور تفسيرات للأشياء، فالعائق هو بالنسبة إلى باشلار يوجد داخل فعل المعرفة نفسه، وداخل الأعماق اللاوعية للعقل. أما على مستوى الحلول، فقد اقترح خطة رباعية:

– إجراء عملية تطهر فكري ووجداني.

- إعادة بناء العقل.

- رفض الحجج كلها المستندة إلى قوة السلطة لا قوة البرهان.

- المحافظة على روح الاندهاش والحيرة.

على غرار باشلار، يمكن إذًا أن نتحدث عن «عائق ثقافي» وعن «قطيعة ثقافية». لكن بأي معنى؟ فإذا كان العائق الإبيستيمولوجي يتعلق بالمعرفة العلمية، فإن العائق الثقافي بدوره، يتعلق بكل الثقافة ويمكن أن نجد له تطبيقات شتى. لا شك في أن بين العائق الإبيستيمولوجي والعائق الثقافي عناصر وخصائص مشتركة، فكلاهما يؤدي دور المعطل، ومعهما تتحقق بالقطع نقلة وتطور، وأيضًا من حيث المكونات، تتضافر في تكونهما الجوانب الوجدانية والنفسية مع الجوانب المعرفية. تكاد تكون علاقة العوائق

الإبيستيمولوجية بالعوائق الثقافية علاقة الجزء بالكل، فالثقافة هي الفضاء والوسط الذي تتشكل في إطاره العوائق، ثقافية كانت أم إبيستيمولوجية.

من جهة أخرى، فإن العائق الإبيستيمولوجي يتعلق أساسًا بالمعرفة العلمية، بينما يتعلق العائق الثقافي بجميع قطاعات الثقافة الشعبية والعالمة، مثل الحِكَم والأمثال والآدب والفنون والأساطير والمعتقدات ...إلخ. يمكن أن نستنتج أن العوائق الإبيستيمولوجية حالة من حالات العوائق الثقافية، وكلها تمثل عائقًا ذهنيًّا فكريًّا، أي أنه يسكن داخل الفكر وفي أعماق اللاوعي الثقافي.

ومثلما أسلفنا، فإننا نستطيع أن نظفر عند باشلار بما يؤكد وجود جوانب نفسية ووجدانية في هذه العوائق إلى جانب المكونات المعرفية، فليست العوائق الثقافية محض مضامين معرفية (آراء، أفكار، اعتقادات، تصورات، أحكام، صور...) وإنما هي أيضًا حالات وجدانية وانطباعات واتجاهات وميول.

ومثلما أسلفنا، تتغير العوائق الثقافية وتختلف من بلد إلى آخر، فإذا كانت الثقافة الاستهلاكية والقيم البراغماتية من أهم العوائق الثقافية في المجتمعات الغربية، فإن التبعية وتعطيل الاجتهاد يمثلان من هذه العوائق في المجتمعات العربية أهمها، فالعوائق الثقافية تنطبع بتحولات الزمن والتاريخ، بل يمكننا أن نتحدث عن مظهر جديد أو جيل جديد من العوائق الثقافية ومعان مستجدة للخرافة. إنها الثقافة التقنوية والعلموية التي لا ترى من وجاهة للمعرفة وللحقيقة إلا متى ارتبطت بالنجاعة والمردودية الآنية والسريعة، فاحتقرت بذلك واستبعدت المعرفة التي تبحث في المثل العليا والمعاني المطلقة والغايات القصوى للوجود البشري. إنها الثقافة وقد أنكرت غاياتها القصوى وارتدت إلى تابع مشيئ للنظام الرأسمالي النفعي الاستهلاكي.

إجمالًا، وبصيغة أكثر إجرائية، يمكن أن نكثف خصائص المعطلات الثقافية في النقاط الآتية:

– تتكون من عناصر واعية وأخرى غير واعية.

- تعتبر من أهم مؤثرات السلوك اللاواعية (شانوف)[290]

- تتخذ طابعًا اجتماعيًّا مشتركًا، منه تستمد قوتها.

- تتضمن جوانب معرفية وأخرى وجدانية، وهي في تفاعل بينيّ مستمر.

- تتمظهر من خلال تصورات واتجاهات، وتتجسد في مواقف سلبية وسلوكات.

- عادة ما تأخذ شكلًا ضمنيًّا لاواعيًا، وهي لذلك تتطلب تشخيصًا وتنقيبًا وإجلاءً.

- تتغير وتتحول بحسب السياقات والتطورات التاريخية.

- تبدي ممانعة ومقاومة عنيدة أمام محاولات النقد والتجاوز وهو ما يتطلب توظيفًا خاصًّا لمفهوم «الصراع المعرفي - الوجداني - الاجتماعي» باعتباره أداةً إجرائية تساعدنا على فهم التفاعلات الوجدانية - المعرفية وتفسيرها في مستوى الاتجاهات والتصورات الاجتماعية، بخاصة من جهة علاقتها بالتغير وما ينجم عنه من مقاومة.

- وهو مفهوم إجرائي يساعدنا على تفسير الجوانب الوجدانية والانفعالية للاتجاهات والتصورات الاجتماعية وفهمها، بخاصة من حيث علاقتها بالمقاومة وبالتغير.

- يمثل تجاوزها شرطًا ضروريًا للبناء الحقيقي معرفة وسلوكًا.

ثامنًا: المعطلات الثقافية: الميتا-وجدان أفقًا للتجاوز

الآن وبعد أن تم تشخيص أزمة الفلسفة ضمن سياقها الثقافي العربي، وبعد أن تم تبين حقيقة المعطلات الثقافية التي تحول دون تدريسها على الوجه المرجو، والوقوف على آليات اشتغالها وأهمية الدور الذي تؤديه الجوانب الوجدانية فيها، آن الأوان للتفكير في سبل التجاوز.

ليست المعطلات الثقافية مجرد عوائق وحواجز يسهل تجاوزها بمجرد اجتنابها أو محاولة تخطيها. فهي - شأنها في ذلك شأن الاتجاهات - قد تتحول بمرور الزمن إلى مكون أساس من مكونات الشخصية يصعب تغييرها (حبيب[291]، ميزونوف[292]، ولي ومحمد[293]). وهي لذلك لا تتطلب حلولًا جاهزة بقدر ما تقتضي مطاوعة صبورة وخطة متدرجة واستراتيجيا متكاملة. فإذا سلمنا بأن مفهوم المعطل الثقافي مفهوم ترسبي سياقي، فإن استراتيجيات مواجهته لا تكون بدورها إلا سياقية. يقتضي التفاعل الإيجابي مع الصعوبات التي تحول دون تدريس الفلسفة إذًا، ألا نكتفي بالبحث عن حلول مؤسساتية أو ديداكتيكية تعلمية فحسب، بل يجدر بنا، إلى جانب ذلك، أن نطلب بعض المنافذ في مستوى الخلفيات والأسس الثقافية التي يقوم عليها التفاعل الجدلي بين المكونات المعرفية والوجدانية لهذه الثقافة. ولكن، كيف نتعامل (فهمًا وتفسيرًا) مع هذه العلاقة المركبة ومع هذا التداخل بين الثقافي والنفسي والمعرفي والوجداني الذي يحكم صعوبات تدريس الفلسفة؟

على غرار الميتا-معرفة، يمكن مفهوم الميتا-وجدان (Méta-émotion) أو ما وراء الوجدان والشعور والانفعال أن يشكل لحظة أساسية ضمن الاستراتيجيا المذكورة من حيث هو وعي بالعمليات الوجدانية وبكيفية تدخلها في توجيه المعارف والممارسات، وبخاصة من حيث هو قدرة على المراقبة والتعديل. وفي هذا المجال، علينا أن نطرح من جديد السؤال: هل نعرف المتعلم جيدًا؟ وهو سؤال وإن بدا بدهيًا إلا أنه جدير بأن يطرح مرة أخرى، ذلك أننا عادةً ما نتعامل مع التلميذ على أنه استعداد معرفي بالدرجة الأولى، أو على أنه ذات إبيستيمية محض، أي على أنه مجرد عقل وفكر. في حين أن الواقع ليس كذلك بالمرة: فالمتعلم هو أولًا شخص متفرد ومتعدد البعد في الوقت ذاته، ويحمل تصورات واتجاهات وأفكارًا وميولًا، وتحركه دوافع وعواطف وغرائز وشهوات وانفعالات... فوضعية التعلم في حد ذاتها قد تتميز بإقبال التلاميذ وشوقهم وارتياحهم ورغبتهم في تعلم المادة أحيانًا، وقد تتميز بالنفور والتمنع والإدبار أحيانًا أخرى، فكأنما هناك علاقة سوء تفاهم حقيقي بين الأطر المؤسساتية والاجتماعية والثقافية والسياسية من جهة، والوضعيات التعلمية الفعلية من جهة أخرى. وإذا كان جيل دولوز (Gilles Deleuze) قد اعتبر أن الأصل في الأمر ليس حب الحكمة والإقبال التلقائي على تحصيلها وإنما النفور منها، فكيف نفهم حالات الممانعة وعدم الإقبال على تعلم الفلسفة؟ وما السيناريوات الناجحة والممكنة في التعامل مع هذا

التقابل بين مادة الفلسفة وبعض الصور الثقافية السلبية التي نحملها حولها؟

لكل ما سبق، فإن نقطة الارتكاز الأساسية التي تستند إليها محاولات التجاوز الحقيقية، لا بد من أن نرجعها إلى مسألة المعنى وما يمكن أن تفرزه من دافعية ورغبة في التعلم، أو العكس. ضمن استراتيجيا التجاوز هذه ستحظى مفاهيم «الميتا-انفعال» و«العلاقة بالمعرفة» بأولوية مؤكدة، شرط أن نأخذ في الاعتبار المعارف الضمنية، بخاصة الجوانب الوجدانية التي يقوم عليها هذان المفهومان. فليس ثمة علاقة عميقة بالمعرفة من دون توسط المعنى ومن دون اعتبار الوجداني والانفعالي والذاتي والعلائقي. وإذا سلمنا بأن لا معنى للتعلم إذا لم تتوفر الرغبة الذاتية في ذلك، فكيف يمكن أن نبني وضعيات تعلم تأخذ في الاعتبار هذه الخصوصيات؟

تقوم استراتيجيا التجاوز التي نقترحها إذًا على ثلاث مراحل أساسية:

- مرحلة الوعي بالمعطلات الثقافية وإخراجها إلى السطح،
- ثم مرحلة فهم آليات اشتغالها وإدراك حيلها،
- ثم محاولة التدرب على تجاوزها.

الميت-وجدان أو الميتا-انفعالات هو وعي الانفعالات، وبالتالي فهي انفعالات الانفعالات. وتعكس المشاعر التي يثيرها فينا الإحساس بمشاعر ما، كأن نغضب بتفكر أنفسنا غاضبين، أو نشعر بالأسف لكوننا حزينين، أو نشعر بالخجل لاضطهاد إنسان آخر. نحن عادة أكثر شعورًا بانفعالاتنا من الشعور بميتا-انفعالاتنا. الميتا-انفعال هو أيضًا ما يتحقق للمرء من فهم بطبيعة انفعالاته وأسبابها وآليات اشتغالها وبقدرته على مراقبتها وتعديلها. وهو الوعي بالنشاط الذهني والوجداني الذي يرافق الإحساس بشعور ما. إنها حالة من الوعي بعملياتنا الوجدانية، ففي علوم المعرفة، ومثلما لنا معرفة بمعرفتنا (Méta-cognition)، ومثلما لنا معرفة بذاكرتنا (Méta-mémoire)، يمكن أن نتحدث عن معرفة ما بكيفية اشتغال انفعالاتنا، أي يمكن أن نتحدث عن ضرب من الميتا-وجدان. من ناحية أخرى، يندرج مفهوم الميتا-انفعال اندراجًا واضحًا لا لبس فيه ضمن التقليد السوسيوبنائي، وذلك لأنه:

- لا يعتبر الانفعالات شأن الغريزة لوحدها، وإنما للثقافي وللتنشئة وللاكتساب فيه دور وازن ومحدد.
- ومن ثمة فهو لا يعتبر الانفعالات قدرًا وطبيعة لا رادَّ لهما وإنما هي قابلة للمراقبة وللتعديل وللتغيير.
- وفي ذلك تثمين لقدرة المتعلم على التعديل الذاتي والتعلم الذاتي، أي أن نعلم كيف نتعلم.

يمكن أن نعتبر مفهوم الميتا-وجدان أحد أهم الكفايات التي يمكن التعليم البنائي عمومًا وتعليم الفلسفة خصوصًا أن يساهم في تحقيقها لدى المتعلمين، ففهم المتعلمين والفاعلين التربويين عواطفهم وقدرتهم على تعديل انفعالاتهم كفاية وجدانية في غاية من الأهمية، وهي كفاية مركبة، وتندرج ضمن المعرفة بالذات وبالكينونة وما يصاحبها من معرفة بانفعالاتنا من حيث طبيعتها وأسبابها والقدرة على مراقبتها والتحكم فيها وتعديلها. ولا بد من الإشارة أيضًا إلى وجود علاقة وثيقة بين الميتا-انفعال والتعلم الذاتي من

ناحية، وبينه وبين الممارسات المتبصرة من ناحية ثانية. لقد سبق لكل من لويز لافورتين [(294)](Louise Lafortune) وماري فرانس دانييل (Marie-France Daniel) وبيير أندريه دودان (Pierre-André Doudin) أن اهتموا بـ «تنمية الكفاية الوجدانية» وبكيفية فهم الانفعالات. كما اهتم وبستر - ستراتون [(295)](Webster-Stratton) باستراتيجيات تعديل الانفعالات، وحددوا لذلك ثمانية كفايات انفعالية.

الذكاء العاطفي والميتا-وجدان هما إذًا المفهومان الرئيسان اللذان نقترحهما للتفكير في سبل التعامل مع المعطلات الثقافية بخاصة في جانبها الوجداني، ولكن علينا أن نتقدم خطوة إلى الأمام في الكشف عن الطريقة التي تؤثر بها الأطر القيمية والاجتماعية العامة في مشاعرنا وفي حياتنا الانفعالية، إذ عادةً ما نكتفي بالقول إن البنى الاجتماعية والأطر القيمية العامة تحدد استجاباتنا الانفعالية والشعورية من دون أن نبين ذلك بالضبط، أي من دون أن نحاول فتح الصندوق الأسود. لا شك في أن للعوامل الاجتماعية تأثيرًا في الطريقة التي تستثار بها مشاعرنا وفي كيفية التعبير عنها، ولكن مع ذلك تبقى لـ «الأنا» قدرة على استبعاد المشاعر أو قبولها بصفة إرادية وواعية، أي قدرة على التصرف في المشاعر والعمل عليها. يندرج براديغم التصرف في المشاعر إذًا ضمن الرؤية التفاعلية للمشاعر، وهو بذلك يختلف عن رؤية التحليل النفسي. وفي إطار هذا التفسير التفاعلي (Interactionist explanation) للمشاعر، تصبح الأنا أشبه ما يكون بـ «متصرف مشاعر» (Emotion Manager) أو المعدل والموفق بين الأطر الاجتماعية وحالات الشخصية المتفردة. وتبقى مسلَّمة هذا العمل الأساسية قابلية الانفعالات لأن تخضع للتصرف، فالإنسان يبذل جهدًا ويعمل من أجل توليد شعور ما أو تعطيله حتى ينسجم مع الوضعية الخاصة ومع السياق الذي توجد ضمنه.

يمكن أن نعتبر التصرف بالمشاعر والعمل عليها بالمراقبة والتحكم والتعديل، المفصل الأهم في فهم العلاقة بين الماكروسياق والميكروسياق، أي العلاقة بين البنى والأطر العامة من جهة والشخصية المتعينة تاريخيًّا واجتماعيًّا من جهة أخرى. فتجاوزًا للبراديغم الكلياني، يقترح أرفين هوفمان (في أوشيلد [(296)](Hochschild)، مستوى وسطًا بين البنى الاجتماعية والشخصية يرتكز على تفعيل الوضعيات (والمراحل والمشاهد واللقاءات) التي يوجد ضمنها الفاعل الاجتماعي. يتعلق الأمر بضرب من الوضعياتية (Situationism)، فالبنى تظل ضمنية وغير ظاهرة. وفي كل مشهد تفاعلي تأخذ صورة حكومة مصغرة (A mini-government). فكل مشهد يفرض علينا إكراهاته، ويجبرنا على التصرف بطريقة محددة. ثمة قواعد اجتماعية تتحكم في صلة البنى الاجتماعية بالمشاعر. وكره الفلسفة أو حبها، وعلى الرغم من طابعه الذاتي، إلا أننا لا يمكن أن نعتبره شأنًا فرديًا محضًا، بل هو في ارتباط وثيق بسنن المجتمع في التفييء والتبويب وفي التصنيف والتقسيم وفي الرفض والقبول. فإذا اقترنت الفلسفة دينيًا وتاريخيًّا بالزندقة والكفر، فمن الطبيعي أن تتحول إلى موضوع كره اجتماعي.

تعرِّف أرلي أوشيلد [(297)](Arlie Hochschild)، التصرف في المشاعر أو الاشتغال عليها (Emotion management) على أنه «الفعل الذي بموجبه نحاول تغيير درجة أو نوعية شعور وانفعال ما»، وهي بالتالي لا تعني ضرورة «المنع» و«الإلغاء»، كما تحدد ثلاث تقنيات يمكن أن يتمحور

حولها هذا التصرف أو العمل على المشاعر، وهي تقنيات جسدية، تعبيرية ومعرفية. وتتمثل التقنية المعرفية في السعي إلى تغيير المشاعر انطلاقًا من الصور والأفكار والآراء المتعلقة بها. وهو بالنسبة إلينا ضرب من ضروب الذكاء العاطفي كما عرفه دانييل غولمان [298](Daniel Goleman)، أي «القدرة على التعرف إلى شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين». بالتالي، فهو كفاءة تحكم، أي قوة تؤثر في قدراتنا تأثيرًا عميقًا، سواء على مستوى تسهيلها أو على مستوى التدخل فيها، لأن التحكم في الدوافع والانفعالات ومقاومة الاندفاع يعد من أعمق المهارات الذاتية، والمهارة الذاتية هي أصل التحكم في انفعالات النفس. وبالرجوع إلى غولمان، فإن الذكاء العاطفي كفاية مركبة يمكن إرجاعها إلى خمسة اقتدارات أساسية كلُّها قابل للتعلم، وهي:

- القدرة على أن يعرف الإنسان عواطفه ومشاعره ليجيد التعامل معها.

- القدرة على إدارة العواطف، مثل تهدئة النفس، والتخلص من القلق، وعدم الوقوع في سرعة الاستثارة.

- القدرة على تحفيز النفس واستغلال المشاعر الإيجابية وتجنب الركون إلى المشاعر السلبية.

- القدرة على تفهم عواطف الآخرين.

- القدرة على توجيه العلاقات الإنسانية، وهو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين.

يفرض العمل على المشاعر نفسه، بخاصة عندما لا يتطابق شعور الفرد مع الوضعية، فمثلًا قد يأتي التلميذ محملًا بمشاعر سلبية تجاه الفلسفة والفلاسفة، ولكن شيئًا فشيئًا، وهو يتقدم في تعلمها، قد يجد أن مشاعر الكره والخوف من الفلسفة لم يعد لها ما يبررها. في مثل هذه الحالة يصبح التلميذ يعيش حالة من الصراع الوجداني - المعرفي، وهي حالة مناسبة جدًّا لتفعيل الاشتغال على المشاعر تعبيرًا وتغييرًا، بخاصة عندما يختل التوازن بين ثالوث «الوضعية - البنى والأطر القيمية السائدة - المشاعر الفعلية للتلميذ».

على الرغم مما يوحي به طابعها التلقائي المنفلت، فإننا يمكن أن نرجع المشاعر والانفعالات إلى جملة من القواعد المنظمة إياها، والتي بإدراكها نصبح قادرين على إخضاعها للتدريب والمراقبة والتحكم والتصرف. وهو معنى الذكاء الانفعالي أو العاطفي (غولمان)[299]، فبما أن الانفعالات - وبخاصة المشاعر - ليست مجرد استجابات بيولوجية، بل للثقافة دور أساس في تشكيلها واشتغالها (مثلما سبق بيان ذلك)، فإنه يصبح من الممكن مراقبتها وتعديلها. ليست المشاعر مجرد أدوات تكيف بيولوجي، بل آليات تكيف نفسي واجتماعي أيضًا. في هذا الإطار، يمكن أن يؤدي برنامج الفلسفة للأطفال (ليبمان [300]Lipman، توزي [301]Tozzi، بيتييه [302]Pettier، لالان [303]Lalanne، وساسيفيل [304](Sasseville دورًا رياديًا في نشر مناخ وجداني ملائم لتعليم الفلسفة منذ الصغر. صحيح أن هذا البرنامج قد اقترن بجملة من التظننات، خصوصًا من حيث مدى استجابة بعض المضامين الفلسفية لخصوصيات المراحل النمائية للطفل، ولكننا نحسب أن نتائج الاشتغال على الجوانب الوجدانية من تعليم الفلسفة للأطفال أمر مؤكد ريثما تكتمل وتتوفر الاستعدادات النمائية الضرورية كلها للتجريد بمعناه الحقيقي. وفي الحالات كلها، فإن للتعلم - مهما

كان مجاله – شروطاً نفسية وجدانية لا بد من مراعاتها. يقتضي تعلم الفلسفة إذاً استراتيجيا وجدانية ناجعة تنطلق من الوعي بالمثبطات الوجدانية ثم تشخيصها وفهم آليات اشتغالها وفعلها ثم محاولة استبدالها بمناخ وجداني إيجابي ومساعد.

عادة ما تعكس قواعد المشاعر والضوابط المنظمة لها أنموذجًا محدداً من الانتماء الاجتماعي. وثمة قواعد عامة وأخرى محلية خاصة بجماعة ما، وثمة صلة وثيقة بين هذه القواعد المنظمة المشاعر والأيديولوجيا، فعلى العكس مما هو سائد، لا يمكن اعتبار الأيديولوجيا محض معارف، لأننا بالرجوع إلى دوركهايم وغيرتز وغوفمان، يمكن اعتبار الأيديولوجيا إطاراً للتأويل يمكن وصفه بعبارات الوجدان والمشاعر. لقد سبق لناصيف نصار[305] أن طرح مسألة العلاقة بين الفلسفة والأيديولوجيا ليجعل منها مظهراً بارزاً من مظاهر الأزمة، إلا أنه بالنسبة إلينا، فإن المسألة الأيديولوجية مهمة من جهة الشحنة الوجدانية والقيمية التي تسبغها على الفلسفة. وتاريخياً، كان الصراع الأيديولوجي بين الطروحات الماركسية والليبرالية والقومية والإسلامية أرضية خصبة لفرز العلاقة تجاه الفلسفة. وعادةً ما اقترن اسم الفلسفة في الوطن العربي بأيديولوجيا اليسار أساساً، من دون أن يعني ذلك انحسار المشروع العقلاني والتنويري في حدوده.

إذا كان أهم انفعال وشعور يحدد علاقة المتعلمين بمادة الرياضيات هو القلق (Anxiety) (نيمييه)[306]، فإن أهم انفعال يحدد شعور التلاميذ تجاه مادة الفلسفة هو الخوف. وهذا الخوف يتوزع بين سببين: الخوف من الإخفاق في الامتحان بسبب صعوبة المادة. والخوف من الزيغ والضلال والوقوع في الكفر والزندقة والإلحاد. وإذا اتخذ العداء والخوف من الفلسفة شكل فوبيا «الفيلوفوبيا»، فإننا في هذه الحالة يمكن أن نلتجئ إلى «العلاج بالمعرفة» أو «العلاج المعرفي» (عبد الرحمن)[307]، الذي يقوم على استهداف المشاعر السلبية والتفكير السلبي المستقر في مركز الاجترار والتقويم، وذلك بالتساؤل عن مصدرها الحقيقي وعن مدى صحتها ومحاولة استبدالها بأفكار إيجابية تجاه الفلسفة. والإيمان بأن الانفعالات ناتجة – في جزء مهم منها في الأقل – عن تقويمنا للأمور، فإن ذلك يبقينا مسيطرين على الوضعية، ويُكسبنا شعورًا بأن الأمر لا يزال بأيدينا وأننا قادرون على تغييره.

لا شك في أن استحداث تشريعات سياسية تربوية جديدة تدعم تعلم الفلسفة وتعلمه أمر إيجابي لكنه غير كاف، لأن تشجيع الفلسفي من طرف السياسي لا ينبغي أن يكون مسقطًا، وإلا ظل حبيس المناشير، إذ لا بد من «ثقافة الفلسفة» أولًا ثم تأتي التشريعات ترجمة لذلك. ولعل هذا ما يفسر المفارقة التي أشار إليها بن جاء بالله (في إبراهيم بدران وآخرون)[308] في تقييمه وضع الفلسفة في تونس إبان الثمانينيات حين قال إن أمر الفلسفة لم يسُؤ يومًا بمثل ما ساء يوم أريد الإحسان إليها؟

في ضوء ما سبق، نذكر فنقول لا يتعلق الأمر بمجرد خلاص فردي، بل بحل يهم الذاكرة الجماعية كلًّا وينطلق من إعادة كتابة تاريخ استنبات الفلسفة في الأرض العربية من خلال السياقات والمؤثرات التي رافقت عملية التنصيب تلك.

---

(207) «إن العلة الوحيدة المعقولة لمعتقد ما، مهما كان محتواه، هي، كما يقول فيبر: «Subjektiv gemeinter sinn»، المعنى الذي تعطيه له الذات»، يُنظر:

D. Sperber, «Individualisme méthodologique et cognitivisme,» dans: R. Boudon, F. Chazel & A. Bouvier (eds.), Cognition et sciences sociales: La Dimension cognitive dans l'analyse sociologique (Paris: Presses universitaires de France, 1997), p. 51.

(208) محمد عابد الجابري، **تكوين العقل العربي**، ط 2 (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1985).

(209) المرجع نفسه، ص 233.

(210) المرجع نفسه، ص 249.

(211) يعقوب بن إسحاق الكندي، **كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى**، حققه وقدم له وعلق عليه أحمد فؤاد الأهواني (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1948)، ص 81.

(212) المرجع نفسه، ص 102.

(213) المرجع نفسه.

(214) الجابري، ص 233.

(215) المرجع نفسه، ص 249.

(216) Jean Delacour, Conscience et cerveau, la nouvelle frontière des neurosciences (Bruxelles: De Boeck Université, 2001).

(217) Didier Courbet, «Les Applications des sciences humaines à la publicité: De la psychanalyse à la socio-cognition implicite et au neuromarketing,» Humanisme et Entreprise, no. 276 (Avril 2006), pp. 1-20. at: https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00078368/document

(218) الجابري، **تكوين العقل العربي**.

(219) جوزيف لودو، «الانفعال والذاكرة وارتباطها بالدماغ»، **مجلة العلوم الأميركية**، مج 12 (كانون الثاني/ يناير 1996).

(220) جورج طرابيشي، **نقد نقد العقل العربي**: **إشكاليات العقل العربي** (بيروت: دار الساقي، 1998).

(221) Christine Bonardi, «Représentations sociales et mémoire: de la dynamique aux structures premières,» Connexions, no. 80 (2003/2), at: https://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2-page-43.htm

(222) Ibid.

(223) Serge Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public: Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse (Paris: Presses universitaires de France, 1961; édition refondue, 1976).

(224) محمد قاسم عبد الله، **سيكولوجيا الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة**، سلسلة عالم المعرفة 290 (الكويت: مطابع السياسة، 2003).

(225) Maurice Halbwachs, Les Cadres sociaux de la mémoire, Les Travaux de l'année sociologique (Paris: Librairie Félix Alcan, 1925); Maurice Halbwachs, La Mémoire collective, Bibliothèque de philosophie contemporaine (Paris: Presses universitaires de France, 1950).

(226) لودو، «الانفعال والذاكرة وارتباطهما بالدماغ».

(227) دانييل غولمان، **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة 262 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2000)

(228) محمد طه، **الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**، سلسلة عالم المعرفة 330 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2006).

(229) عبد الله، **سيكولوجيا الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة**.

(230) D. Middelton & D. Edwards (eds.), Collective Remembering (London: Newbury Park; New Delhi: Sage, 1990).

(231) Halbwachs, La Mémoire collective.

(232) Halbwachs, Les Cadres sociaux de la mémoire.

(233) Valerie Hass et Denise Jodelet, «La Mémoire, ses aspects sociaux et collectifs,» dans: N. Roussiau (ed.), Psychologie sociale (Paris, 2000), pp. 121-134.

(234) Serge Moscovici et G. Vignaux, «Le Concept de Thêmata,» dans: Ch. Guimilli (ed.), Structures et transformation des représentations sociales, Textes de base en sciences sociales (Paris: Delachaux et Niestlé, 1994).

(235) Ivana Markova, «Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Diaological Perspective,» Culture and Psychology, no. 6 (2000), pp. 419-

460.

(236) Serge Moscovici et Ivana Markova, «Ideas and their Development: A Dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková,» in: Serge Moscovici, Social Representations: Explorations in Social Psychology (Cambridge: Polity Press, 2000), pp. 224-286.

(237) Halbwachs, Les Cadres sociaux de la mémoire.

(238) Halbwachs, La Mémoire collective.

(239) لودو، «الانفعال والذاكرة وارتباطهما بالدماغ».

(240) Delacour, Conscience et cerveau, La Nouvelle frontière des neurosciences.

(241) لودو، «الانفعال والذاكرة وارتباطهما بالدماغ».

(242) غولمان.

(243) محمد هاشم خليل ريان، **مهارات التفكير وسرعة البديهة: وحقائب تدريبية** (عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2004).

(244) S. Masmoudi & A. Naceur, Cognition, émotion & motivation: Intégrer... Mieux expliquer la performance (Tunis: Editions du CNIPRE, 2008).

(245) P. Kleinginna (jr) & A-M. Kleinginna, «A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition,» Motivation and Emotion, no. 5 (1981), pp. 345-379, at: DOI:10.1007/BF00992553

(246) Paul Ekman, «Moods, Emotions, and Traits,» in: Paul Ekman & Richard J. Davidson (eds.), The Nature of Emotion: Fundamental Questions, Series in Affective Science (New York: Oxford University Press, 1994), pp. 56-58.

(247) Susana Pietropaolo [et al.], «The Role of Voluntary Exercise in Enriched Rearing: A Behavioral Analysis,» Behavioral Neuroscience, vol. 120, no. 4 (2006), pp. 787-803, at: http://dx.doi.org/10.1037/0735-7044.120.4.787

(248) Carroll E. Izard, The Face of Emotion, Century Psychology Series (New York: Appleton-Century Crofts, 1971).

(249) Carroll E. Izard, Human Emotions, Emotions, Personality and Psychotherapy (New York: Plenum Press, 1977).

(250) Robert Plutchik, Emotion, A Psychoevolutionary Synthesis (New York: Harper & Row, 1980).

(251) Ibid.

(252) Robert Plutchik, «Emotions: A General Psychoevolutionary Theory,» in: Klaus R. Scherer & Paul Ekman (eds.), Approaches to Emotion (Hillsdale, New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1984).

(253) Antonio R. Damasio, «Les Émotions, sources de la conscience,» Propos recueillis par Gaetane Chapelle, Sciences humaines, no. 119 (Mensuel-Août/Septembre 2001); Antonio R. Damasio, Le Sentiment même de soi: Corps, émotions, conscience, Claire Larsonn et Claudine Tiercelin (trads.) (Paris: Odile Jacob, 2002); Antonio R. Damasio, L'Erreur de Descartes: La Raison des émotions, Marcel Blanc (trad.) (Paris: Odile Jacob, 2010); Antonio R. Damasio, Spinoza avait raison: Joie et tristesse, le cerveau des émotions, Jean-Luc Fidel (trad.), Collection Poch Odile Jacob (Paris: Odile Jacob, 2005).

(254) Charles Darwin, L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux, Petite Bibliothèque (Paris: Payot et Rivages, 2001).

(255) Klaus R. Scherer, «Les Émotions: Fonctions et composantes,» Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition, no. 4 (1) (1984), pp. 9-39.

(256) Joseph P. Forgas, Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition (Cambridge: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'homme, 2000).

(257) R.S. Lazarus, Psychological Stress and Coping Process (New York: McGraw-Hill, 1966).

(258) Armelle Nugier, «Histoire et grands courants de recherche sur les émotions,» Revue Electronique de Psychologie Sociale, no. 4 (2009), at: http://RePS.psychologie-sociale.org/

(259) Nugier, «Histoire et grands courants de recherche sur les émotions.»

(260) David Sander, Didier Grandjean & Klaus R. Scherer, «A Systems Approach to Appraisal Mechanisms in Emotion,» Neural Networks, vol. 18 (2005), pp. 317-352, at: DOI:10.1016/j.neunet.2005.03.001

(261) Iriss B. Mauss, Crystal Reeck & James J. Gross, «Automatic Emotion Regulation During an Anger Provocation,» Journal of Experimental Social Psychology, vol. 43 (5) (Septembre 2007), pp. 698-711, at: DOI: 10.1016/j.jesp.2006.07.003

(262) Nugier, «Histoire et grands courants de recherche sur les émotions.»

(263) Sander, Grandjean & Scherer.

(264) Phoebe C. Ellsworth & Klaus R. Scherer, «Appraisal Processes in Emotion,» in: Richard J. Davidson, H. Hill Goldsmith & Klaus R. Scherer (eds.), Handbook of Affective Sciences (New York, Oxford: Oxford University Press, 2003).

(265) J. Nimier, Les Mathes, le français, les langues…à quoi ca me sert? (Paris: Cedric-Nathan, 1985).

(266) Ibid.

(267) Jean Piaget, Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant (Genève: Fondation Jean Piaget, 2006).

(268) O. Postel-Vinay, «Entretien avec Antonio Damasio: L'Esprit est modelé par le corps,» La Recherche, no. 368 (Mensuel-Octobre, 2003).

(269) Damasio, «Les Émotions, sources de la conscience».

(270) Damasio, Le Sentiment même de soi; Damasio, L'Erreur de Descartes; Damasio, Spinoza avait raison.

(271) Scherer, «Les Émotions: fonctions et composantes (Emotions: Functions and Components)».

(272) Klaus R. Scherer, Angela Schorr & Tom Johnston (eds.), Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research, Series in Affected Science (New York, Oxford: Oxford University Press, 2001).

(273) Ibid.

(274) Klaus R. Scherer, «On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach,» in: Klaus R. Scherer & Paul Ekman (eds.), Approaches to Emotion (Hillsdale, New Jersy: Erlbaum, 1984), pp. 293-318.

(275) Klaus R. Scherer, «The Component Process Model: A Blueprint for a Comprehensive Computational Model of Emotion,» in: Klaus R. Scherer, Tenja Banziger & Etienne Roesch (eds.), A Blueprint for Affective Computing: A Sourcebook and Manual (New York: Oxford University Press, 2010), pp. 47-70.

(276) N. Mouloud, «Modèle,» Encyclopaedia Universalis (Relie, 1981), pp. 387-416.

(277) G. C. Tannodgi, «La Notion de modèle en physique théorique,» dans: Pascal Nouvel et Jacques Toussaint (dir.), Enquête sur le concept de modèle, Science histoire et société (Paris: Presses universitaires de France, 2002).

(278) Jean-Louis Le Moigne, Le Constructivisme, Tome 1, Les Enracinements, Collection ingenium (Paris: L'Harmattan, 2002); Jean-Louis Le Moigne, «Note en cours sur l'épistémologie de la modélisation,» Programme MCX Metal & Energy (2002), at: http://www.mcx.org

(279) Paul M. Churchland, Le Cerveau: Moteur de la raison, siège de l'âme, Emploi formation (Bruxelles: De Boeck Superieur, 1999).

(280) J. C. Sallaberry, «Le Statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et niveau logique collectif ,» dans: Catherine Garnier et Willem Doise (dir.), Les Représentations sociales: Balisage du domaine d'études (Canada: Editions Nouvelles, 2002).

(281) Alain Newell & Herbert Simon, Human Problem Solving (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972).

(282) Churchland.

(283) John Heritage, Garfinkel and Ethnomethodology, vol. 4 (Cambridge: Polity Press in Association with Blackwell Publishers, 1984), ch. 4.

(284) إيان كريب، **النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة محمد حسن عصفور، سلسلة عالم المعرفة 244 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999)، ص 163.

(285) Alain & Simon.

(286) Lucy A. Suchman, Plans and Situated Actions: The Problem of Human Machine Communication (New York/Cambridge: Cambridge University Press, 1987).

(287) تمت الاستفادة في هذا المستوى من ملاحظات كل من الأساتذة التالية أسماؤهم: عبد الودود العمراني، حسن بن حسن، حافظ عبد الرحيم، ماهر الحضيري.

(288) كارل غوستاف يونغ، **جدليّة الأنا واللاّوعي**، ترجمة نبيل محسن (اللاذقيّة: دار الحوار، 1997)، ص 28.

(289) Ahmed Channouf, Les Influences inconscientes: De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement, Hors collection (Paris: Armand colin, 2004).

(290) Channouf, Les Influences inconscientes.

(291) أحمد علي حبيب، **علم النفس الاجتماعي** (القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، 2007).

(292) جان ميزونوف، **علم النفس الاجتماعي**، تعريب هالة شبؤون، زدني علمًا، ط 3 (بيروت: عويدات للنشر والطباعة، 1999).

(293) محمد جاسم العبيدي وباسم محمد ولي، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي** (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009).

(294) Louise Lafortune [et al.], Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle (Canada: Presses de l'Université du Québec, 2005).

(295) Carolyn Webester-Stratton, How to Promote Children’s Social and Emotional Competence (Los Angelos/London/New Delhi/Singapore/Washignton DC: Sage Publications Ltd, 1999).

(296) A. R. Hochschild, «Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale,» Travailler, vol. 9, no. 1 (2003), pp. 19-49, at: www.ca irn.info/revue-travailler-2003-1-page-19.htm; DOI: 10.3917/trav.009.0019

(297) Ibid.

(298) غولمان.

(299) المرجع نفسه.

(300) Matthew Lipman, À l'école de la pensée, Enseigner une pensée holistique, Nicole Decostre (trad.), Marcel Voisin (pref.), Pédagogies en développement, 2ème éd, (Bruxelles: De Boeck Université, 2006).

(301) Michel Tozzi, Débattre à partir des mythes à l’école et ailleurs, Sylvie Queval (pref.), Pédagogie formation (Lyon: Chronique sociale, 2006).

(302) Jean-Charles Pettier, Apprendre à philosopher, Michel Tozzi (pref.) (Lyon: Éditions de la chronique social, 2004).

(303) Anne Lalanne, Faire de la philosophie à l'école élémentaire, François Dagognet (pref.), Collection pratiques et enjeux pédagogiques, 2ème éd. (Paris: ESF, 2004).

(304) Michel Sasseville, La Pratique de la philosophie avec les enfants, Matthew Lipman (pref.), Collective «Dialoguer,» 3ème éd. (Québec: PUL, 2009).

(305) ناصيف نصار، **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنًا؟**، ط 2 (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 2000).

(306) Nimier.

(307) محمد السيد عبد الرحمن، **علم النفس الاجتماعي مدخل معرفي** (القاهرة: دار الفكر العربي، 2004).

(308) إبراهيم بدران وآخرون، **الفلسفة العربية المعاصرة: مواقف ودراسات: بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية في الفترة 13-1987/ 12/ 15 عمان** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1988).

الفصل السادس
خلاصة البحث وآفاقه

جاء هذا العمل ثمرةً للالتقاء بين براديغم الممارسات المتبصرة وبراديغم المعارف الضمنية مطبقين على تدريس الفلسفة بالمعاهد الثانوية التونسية. فمن خلال انخراطنا وتفاعلنا مع هذين البراديغمين، لم تكن تجربة التدريس بالنسبة إلينا مجرد وظيفة عادية، بقدر ما مثلت حقلًا ومخبرًا للبحث والتأمل والملاحظة والاستنتاج، كما لم تكن السياقات الصفية وما تطرحه من تحديات ومشكلات معزولة عن السياقات الثقافي والاجتماعي والحضاري العامة التي تتنزل ضمنها. ومن ثمة، اكتشفنا أن المشكلات الصفية يمكن أن تتجاوز حدود المؤسسة، وأن سياقات الفعل التربوي في تفاعل جدلي دائم مع الأطر الثقافية والاجتماعية العامة. وكل ما يحدث داخل الصف، مهما بدا هامشيًّا وجزئيًّا، يظل في نهاية الأمر مندرجًا ضمن سياقين تاريخي واجتماعي أعمين. ومن ثمة كان السؤال: ما هي وجوه التفاعل بين الميكروسياق والماكروسياق، بين المؤسسة التربوية والأطر الاجتماعية العامة وبين التربية والثقافة؟

على امتداد ثلاثة عقود وأكثر قليلًا أمضيناها في الاشتغال والانهمام بالشأن الفلسفي من مواقع متعددة، كان ثمة سؤال حارق ظل يلازمنا باستمرار من دون أن نجد له إجابة شافية وافية: فإذا كانت نصوص الثقافة العربية الإسلامية التأسيسية تثمن العقل وتجعل منه مناط التكليف وتدعو للنظر والتبصر والاعتبار، فما الذي يفسر إذًا منزلة الفلسفة الحرجة داخل هذه الثقافة؟ وما الذي يبرر بناء صورة شيطانية حولها والتظنن عليها والاحتراس منها؟ أي كيف نفسر علاقة سوء التفاهم هذه بين الثقافة العربية الإسلامية وقطاع من قطاعاتها؟

منذ لحظتها التأسيسية الكِنْدية، وفي إطار سياقها العربي الإسلامي، ظلت الفلسفة ولا تزال في بحث دائم عن شرعيتها المتظنن عليها وعن الاعتراف بحق إقامتها إلى جانب النقل. كثيرة هي الافتراضات التي تواتر ترشيحها لفهم أزمة الفلسفة في الثقافة العربية. وقد تراوحت بين القراءة البيداغوجية - الديداكتيكية والقراءة السياسية - المؤسساتية والقراءة التاريخية - الاجتماعية، ولكن قلَّما أعطيت الأولوية إلى المدخل النفسي - الثقافي، وهذا بالضبط ما حاولنا أن ننهض به هي هذا البحث. فقد سعينا أولًا إلى تتبع صورة الفلسفة كما يقع بناؤها كل حين من طرف التلاميذ، بخاصة ما تفرزه من اتجاهات ومواقف سلبية تجاهها. ولئن مالت أغلب الدراسات المنشغلة بالتمثُّلات الاجتماعية وما تقوم عليه من صور نمطية وأحكام مسبقة واتجاهات ومواقف إلى الاهتمام بالمكونات المعرفية لهذه التمثُّلات واستتباعاتها السلوكية، فإن الانتباه إلى أهمية المكونات الوجدانية منها لا يزال محتشمًا، لهذا السبب كان تركيزنا في هذا العمل على دور التفاعل الوجداني - المعرفي في صلب المعيقات الثقافية المعطلة فعل التفلسف تعليمًا وتعلُّمًا. ومثلما سبقت الإشارة إلى ذلك، كنا في بحث سابق قد تتبعنا أثر التصورات التراثية ذات الصلة بالطفل على الممارسات التربوية داخل الأقسام، وقد أثبتنا وجود ارتباط كبير بين بعض التصورات السلبية تجاه الطفل من جهة والممارسات التربوية المناقضة للتحديث التربوي من جهة أخرى، ولكننا لم نتتبع كيفيات هذا التأثير وسيروراته. أما في هذا البحث، واستكمالًا لما سبقه، فقد سعينا إلى تتبع التمثُّلات السلبية تجاه الفلسفة وكيف تحول دون تدريسها على الوجه المطلوب. واعتبرناها عوائق ثقافية جامعة بين الوجداني والمعرفي ومعطلة تدريس الفلسفة.

فما هي حصيلة البحث في كل ذلك؟

أولًا: أهم المكاسب

تتوزع هذه المكاسب إلى منهجية ونظرية وعملية، أما المكاسب المنهجية فنوجزها على النحو الآتي: أمام صعوبة الفصل بين المبنى المعنى، لم تراهن هذه التجربة البحثية على تبين الجوانب المضمونية ذات العلاقة بالمعطلات الثقافية المهددة تعليم الفلسفة فحسب، وإنما سعينا بجانب ذلك إلى التفكير في المسألة المنهجية وحاولنا بناء عدة منهجية مستجيبة لخصوصية الموضوع. فالمنهج الذي اعتمدناه لم يكن معطى موجودًا، بل سعينا إلى بنائه على طريقتنا، بخاصة من جهة دراسة الحالة والمقاربة التخاصصية المركبة. وقد حاولنا الاستفادة قدر الإمكان من خبرتنا المتواضعة في مجال الفلسفة ومما توفره المقاربة الكيفية من إمكانات منهجية حرصنا على تطويعها لخدمة هذا البحث. فما أردنا ترصده من تفاعل جدلي بين المكونات الوجدانية والمكونات المعرفية في صلب المعطلات الثقافية، وإن بدت بعض مظاهره البسيطة واضحة للعيان، إلا أن الجانب الأكبر من هذا التفاعل يظل من قبيل المعارف الضمنية (Implicit Cognition) العصية على الملاحظة العادية والمناهج التقليدية. إن هذا التفاعل مع خصوصية الموضوع وما يطرحه علينا من صعوبات دفعنا إلى اقتراح:

- محاولة في المقاربة التخاصصية المركبة.

- ومحاولة في المقاربة المتعددة المناهج.

أما على مستوى المكاسب النظرية فنوجزها في ثلاثة:

- اختبار أهمية مفهوم السياق في مقاربة الظواهر الإنسانية بوجه عام والتربوية منها بوجه خاص. في هذا الإطار تبينت لنا أهمية السياق الثقافي باعتباره أحد أهم المداخل لفهم السلوك التربوي المتعلق بتدريس مادة الفلسفة بالمعاهد الثانوية.

- التأكد من مدى إجرائية المدخل الثقافي وفاعليته في فهم الظاهرة التربوية، وذلك من خلال الاشتغال على مسألة المعنى باعتبارها أهم الوسائط على الإطلاق في تحديد التمثُّلات والاختيارات والممارسات والحالات الوجدانية.

- التأكد من أهمية الجوانب الوجدانية وخطورة دورها في مستوى آليات اشتغال المعطلات الثقافية.

أما على مستوى المكاسب المضمونية للبحث، فنكثفها أيضًا في ثلاثة مكاسب رئيسة:

– الكشف عن بنية التمثُّلات الاجتماعية التي يشكلها التلاميذ حول الفلسفة، وقد انتهينا في هذا المجال إلى غياب تصور موحد تجاهها وإلى تنوعها لديهم بنية ومحتوى وتصورًا واتجاهًا. أما بالنسبة إلى المثمنين للفلسفة، فتتمحور نواة تمثُّلاتهم الصلبة حول العقل والشك والنقد والتفكير والمنطق والحكمة والثقافة الموسوعية، وعناصرها الجانبية فتقترن بمعاني العقلانية والحداثة والثقافة وبفكرة الباكالوريا وبتغيير الواقع. وأما بالنسبة إلى المبخسين لها، فإن نواتها المركزية تتمحور حول الكفر والزندقة والإلحاد. في حين تقترن عناصرها الأطرافية بمعاني الثرثرة والتعالي عن الواقع وبغياب النفع والفائدة وبكونها مادة صعبة معثرة للتلاميذ في الامتحانات، وقد تكون سببًا في الجنون وفي الإلحاد. من خلال التفطن إلى هذه البنية المزدوجة

لصورة الفلسفة لدى التلاميذ، لاحظنا أن الاتجاه نحو الفلسفة لا يكون حصيلة للعناصر المعرفية فحسب، وإنما لتفاعل هذه الأخيرة مع العناصر الوجدانية.

– تأكيد أهمية المكونات الوجدانية من التمثُّلات الاجتماعية باعتبارها جوانب أساسية ظلت مغيبة ضمن النظرية التقليدية (الوضعية والكمية) للتمثُّلات الاجتماعية. وهذا يعني أن مفهوم التمثُّلات الاجتماعية ذاته قد وضع موضع نقد ومراجعة وذلك من خلال اعتباره عنصرًا مكونًا للذاتية الإنسانية. باتت هذه الذاتية المستعادة على أنقاض حطام الإرث الوضعي، تشكل حصيلة مركبة وإفرازًا لمسارين تاريخي وثقافي قادرين على تجاوز التقابلات والثنائيات الهشة بين الفردي والجماعي وبين الوعي واللاوعي وبين المعرفي والوجداني (غونزاليس راي)[309]. فليس الاجتماعي عنصرًا خارجيًّا وافدًا على الذاتية ولا الوجداني مكونًا مضافًا إلى المعرفي، وإنما هما متداخلان. فاعتبار الجوانب الوجدانية والإقرار بأن الذاتية مقولة قاعدية ضروري لفهم الشخصية الإنسانية، وأساس لتبين العلاقة بين الاجتماعي والفردي في نظرية التمثُّلات الاجتماعية. من هذا المنطلق، تصبح التمثُّلات الاجتماعية دلالات وجدانية بنيت ذاتيًّا وهي بذلك لا تعتبر مجرد وحدات معرفية محددة بدقة فحسب، بقدر ما تعتبر اندماجًا مركبًا من السيرورات الوجدانية والمعرفية التي تتجلى من خلال تصرفاتنا بأشكال مختلفة. ومفهوم الفلسفة مثلًا، خصوصًا إذا ما اقترنت بالدين، لا يمكن إلا أن يكون مشحونًا وجدانيًّا، وليس مجرد علامة أو رمز معرفي. هكذا يتضح لنا أن مسألة الإقرار بالمكون الوجداني في التمثُّلات الاجتماعية من عدمه، مرتبطة بطبيعة فهمنا علاقة الذات بالموضوع في التمثُّلات الاجتماعية. والتقاليد السائدة منذ موسكوفيتشي تقوم على أساس الإقرار بتلازم الذات مع الموضوع. فالموضوع ظل دائمًا يمثل مرجعًا خارجيًّا لتعبير رمزي نستعيض به عنه، وهو ما يحول دون النظر إلى بعد آخر من أبعاد الذاتي باعتباره بعدًا أساسيًّا من الأبعاد المشكِّلة التمثُّلات الاجتماعية، فليست التمثُّلات مجرد انعكاس للموضوع بقدر ما هي تنظيم ذاتي للمعنى، أي أن الموضوع لا يحضر إلا مذيَّتًا، ولا معنى له بعيدًا من الذات العارفة التي تبني حقيقته انطلاقًا من انتظاراتها وحاجاتها وانفعالاتها وذكرياتها وذاكرتها ومعارفها ودلالاتها ووعيها ولاوعيها. تراهن المقاربة الكيفية والبنائية على البعد الفاعل للذات في عمليتي المعرفة والتمثل. هناك إذًا بناء ذاتي للتمثل، ومن خلاله يحضر عالم الذات بانفعالاته ووجداناته وعواطفه، فالذات الإبيستيمية باتت ذاتًا مركبة وليست ذاتًا معرفية محضًا، لأن المكونات الوجدانية تسكنها دائمًا. والموضوع لم يعد موضوعًا مستقلًّا عن الذات العارفة، وإنما يتشكل بحسب فعلها فيه. وفي كلمة نخلص فنقول: هناك بناء ذاتي للتمثُّلات الاجتماعية يساهم فيه الوعي واللاوعي والمعرفة والوجدان.

– لتتبع امتدادات هذه الملاحظات النظرية في الواقع، عمدنا إلى الاشتغال على حالة واقعية محددة من الجوانب الوجدانية المشكِّلة التمثُّلات الاجتماعية، صورًا كانت أم اتجاهات أم أحكامًا مسبقة أم آراء، وهي جوانب كثيرًا ما تمَّ تهميشها في التقاليد البحثية ذات العلاقة بهذه التمثُّلات. وفي هذا السياق، تم اقتراح مفهوم «المعطلات الثقافية» أداة تحليل إجرائية يتفاعل في مستواها الوجداني بالمعرفي وآلية مساعدة على فهم بعض مظاهر التأزم الذي تشكو منه تجارب النهوض والتنوير والتحديث والعقلنة في المنطقة العربية.

أما من جهة المكاسب العملية والتطبيقية المباشرة لهذا البحث، فهي ديداكتيكية في الأساس، وهنا نؤكد ضرورة الانتباه أكثر للمدخل الثقافي – النفسي في مقاربة الوضعيات التربوية والتعليمية – التعلمية وإعادة

الاعتبار للجوانب الوجدانية وتثمين مسألة المعنى، فالكشف عن هذه المعطلات الثقافية وفهم آليات اشتغالها شرط ضروري وخطوة متقدمة نحو تجاوز الكثير من الصعوبات الديداكتيكية.

ثانيًا: أهم الحدود

إن تحقق هذه المكاسب كلها لا يلغي البتة محدودية هذا العمل. وهي محدودية مركبة ومتعددة المستوى: منهجية ونظرية وعلمية. أما من حيث المنهج، فإن ضخامة الكم الهائل من البيانات المتحصَّل عليها، بخاصة من خلال دراسة الحالة، قد وضعنا أمام صعوبة الاختيار بينها. من ناحية أخرى، شكلت خلفية البحث النظرية وجهًا آخر من وجوه محدودية النتائج المتحصل عليها من حيث إنها كانت مشروطة بها ومحدودة بمحدوديتها.

من جهة أخرى، وعلى الرغم من أن المقاربة الكيفية تراهن أساسًا على الجوانب النوعية ولا تكترث كثيرًا بالتمثيلية الكمية لعينات البحث، باعتبار أن النوعي والكيفي هما موطن الدلالة، فإن ذلك لا ينفي أن العينات التي وقع الاشتغال عليها قد رسمت بدورها بعدًا آخر من محدودية هذا العمل، فعلى رغم الأهمية النوعية لهذه العينات، وعلى رغم حرصنا على تنويعها (فقد شملت شمال البلاد وجنوبها، مدنها وأريافها...)، إلا أنها تظل مع ذلك محدودة جدًّا قياسًا إلى المجتمع الأصلي.

مع كل ما سبق، وعلى الرغم مما سماه ماغالي (Magali)[310] «عودة الذات»، يبقى الوجه الأبرز لمحدودية الاستراتيجيا المنهجية المعتمدة مقترنًا بمحدودية المقاربة الكيفية ذاتها. وفي هذا الإطار، بيَّنَ كلٌّ من مارتا أنادون وفرانسوا غييميت (François Guillemette)[311] بأن البحث الكيفي ليس مجرد بحث استنتاجي، وإنما هو استقرائي أيضًا، وبأن هاتين العمليتين لا تجريان ضمن فراغ تام من حيث النظريات الضمنية والمسلَّمات المنهجية والنظريات القبلية التي تعطي المعنى والدلالة للوقائع المشاهدة. لعل أهمها انطلاق المقاربة الكيفية من تصور إبيستيمولوجي محدد للمعرفة ولعلاقة الذات العارفة بموضوع بحثها قائم على استبعاد وجود الحقيقة الإبيستيمية بمعزل عن الذات العارفة التي تقوم ببنائها. وإذا كان من الممكن الحقيقة الخبرية أن توجد بمعزل عن الذات العارفة، فإن الحقيقة الإبيستيمية لا توجد إلا بواسطة حضور الذات، أي أن حضور الذات لا يمثل متغيرًا سلبيًّا معطلًا عملية المعرفة علينا العمل على تجنبه، وإنما هو من جوهر المعرفة (ماغالي)[312]. وأن هذه الذات ليست بمعزل عن تأثيرات الثقافة والمجتمع. وهذا يعني أن السياق هو، بمعنى من المعاني، محدد للحقيقة الإبيستيمية. فالتعريف الذي تعطيه الذات للوقائع وطبيعة فهمها وتحليلها لها مشروط بطرائق الإدراك والإحساس والتفكير والفعل الخاص بالذات العارفة في وقت ومكان محددين. ضمن هذا السياق، لا يمكن أن ننفي أنّ تدخل ذات الباحث العارفة أيضًا في مستوى محاولة التنظير المتجذر الذي اعتمدناه، معزِّز دراسةَ الحالة. وهذا يعني أننا لم نكن نقف عند حدود الوقائع في حد ذاتها، بل كنا نقاربها من خلال مسبقات نظرية دفعتنا إلى «اختيار ما» بين تلك الوقائع التي خصت بالمعنى والدلالة على حساب أخرى، فهذان المظهران من محدودية البحث المنهجية والإبيستيمولوجية، يمكن إرجاعهما في نهاية المطاف إلى كون الباحث لا يستطيع أن يتخلص من مسبقاته النظرية، أي من زاوية

النظر التي يباشر من خلالها موضوعه. ولكن حسبنا أننا كنا قد أعلنا عنها منذ البداية، فقد شكلت لنا مسألة الذاتية فرصة وعقبة في الوقت ذاته: ذلك أن الجوانب الذاتية من تمثُّلات التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة مكون صميمي منها وشرط ضروري لفهمها. ولكنها كثيرًا ما كانت عصية على الملاحظة أو الموضعة. ولتجاوز هذه المحدودية سعينا إلى تنويع الأدوات والعدة المنهجية للمكافحة والمقارنة أحيانًا، وللتدعيم والتعزيز أحيانًا أخرى. إلا أن ما يمكن الجزم به في الأخير هو أن الذاتية، وأعني بها عدم انفصال ذات الباحث عن موضوع بحثه، لم تكن بالمرة شرًّا مطلقًا كما في التقاليد البحثية الوضعية. نعم، لقد كانت نتائج البحث، في جانب منها، محكومة بالسياقات الذاتية والنظرية وبالمسلَّمات الإبيستيمولوجية للباحث، ولكن أجزاء مهمة من نتائج البحث ما كان يمكن التفطن إليها لولا هذا التموقع الحميمي للباحث إزاء موضوع بحثه. من هذه الناحية يمكن أن نعتبر الأمر فرصة حقيقية.

على صعيد آخر من رسم محدودية هذا البحث، نشير إلى أننا منذ بداية انخراطنا في إنجازه، ما انفكت علوم الدماغ والعلوم المعرفائية تزداد تطورًا وتقدمًا في الكشف عن أسرار العقل البشري، ففي البداية كان البراديغم المسيطر يعطي الأولوية للدراسة الموضعية والمجالية أو القطاعية في تفسير وظائف الدماغ، ولكنْ وقع الانتهاء أخيرًا إلى اعتبار الأنشطة الذهنية منظومة كلية، أي أنه لا يمكن حصر وظيفة ما في موضع محدد، أي في معزل عن بقية وظائف الدماغ، فالكل متداخل ويشتغل على نحو متواز ومتزامن (تشرشلاند)[313]. وفي السياق نفسه، لم يعد الاهتمام منحصرًا في المعالجة المقطعية (Sequential processing) للمعلومات، وإنما بدأ التركيز يتجه أكثر إلى المعالجة المتوازية (Parallel processing) التي تجعل من الممكن أن نأخذ في الاعتبار أكثر من نشاط من أنشطة الدماغ في الوقت ذاته، مثل المعرفة والعاطفة (لوناي Launay)[314]، وبالتالي لم يعد من الجائز اعتبار الوعي بعيدًا من اللاوعي، أو اللاوعي بمعزل عن الذاكرة، أو اعتبار المعرفي مفصولًا عن الوجداني، أو اعتبار الوجداني خلوًا من أساسه اللاواعي ...إلخ. لكن هذه الصورة المتناهية التركيب والتعقيد لنشاط الدماغ ولآلية اشتغال وظائفه العليا تؤكد صعوبة الموقف. لا شك أيضًا في أن اعتبار المكونات الوجدانية في دراسة التمثُّلات الاجتماعية يعد تقدمًا نوعيًّا في معرفتها لكنه غير كاف، إذ لا بد من إدراج التمثُّلات الاجتماعية ضمن منظومة أشمل وأعمق. ونعني بذلك إدراجها ضمن:

- المنظومة الاعتقادية في كليتها (The Belief System In Its Totality).

- بقية الأنشطة الدماغية، من تذكُّر وانتقاء واحتفاظ ونسيان وترميز وانفعال ووعي ولاوعي.

استجابة لذلك، سعينا إلى الاستفادة من هذه الثورة المنهجية في التعاطي مع الدماغ البشري، فأخضعنا تحليل المعطلات الثقافية المعيقة تعليم الفلسفة والتفلسف إلى مقتضيات المنهج التخاصصي المركب وإلى المنهجيات المتعددة. ولا شك في أن ما قمنا به في حاجة إلى أن يستكمل ويطور، وذلك بإدخال متغيرات جديدة في الحسبان، مثل دور الجسد في بناء التمثُّلات والتصورات الاجتماعية، ودور الوراثة والمكونات الفيزيولوجية.

إضافة إلى كل ما سبق، ثمة صعوبة أخرى يمكن اعتبارها مصدرًا فعليًّا لمحدودية المقاربة الكيفية التي

اعتمدناها ونعني بها وجود مسافة من الصعب تجاوزها بين الخطاب (قراءة وتأويلًا ومعنى) الذي بنيناه حول الوضعيات والظواهر التي شكلت المادة الأساسية لدراسة الحالة من ناحية، وحقيقة هذه الوضعيات في حد ذاتها من ناحية ثانية.

وتبقى أخيرًا محدودية نتائج هذا البحث هي محدودية الأدوات المنهجية المستخدمة فيه، وأعني بالذات محدودية المقاربة الكيفية. ولكن مع إقرارنا بمحدودية المقاربة الكيفية التي اعتمدنا، نذكّر بأن للمقاربة الكمية بدورها محدوديتها الخاصة، ثم ضرورة التكامل بين المناهج والمقاربات، فقد رأينا كيف أن النتائج الكمية لاستبيان قياس اتجاه التلاميذ إزاء مادة الفلسفة كانت قد أكدت ميلهم لمصلحة الفلسفة. ثم كيف دققت دراسة الحالة تلك النسب الكمية، ونبهت إلى أن مباشرة التلاميذ دراسة الفلسفة، قد يساهم بالفعل في إعانتهم على بناء صورة إيجابية حولها، لكن ذلك لا ينفي وجود مواقف معادية للفلسفة وكارهة لها.

ثالثًا: توصيات البحث وآفاقه

بالنظر إلى المكاسب والحدود السابق ذكرها، نوصي بما يلي:

– يمكن النقاط السابقة كلها التي رسمنا من خلالها محدودية هذا البحث أن تتحول إلى مداخل ومشاريع بحثية لتطوير العمل الحالي من خلالها.

- تعميم البحث نفسه على مستوى أقطار عربية وأجنبية أخرى قصد المقارنة والنظر في المشترك والمختلف بينها.

- لا تزال التمثُّلات الاجتماعية تطرح نفسها حقلًا بحثيًّا واعدًا، وعلينا مواصلة البحث في جوانبها الأقل حظًّا واهتمامًا، وأعني بالضبط مكوناتها الوجدانية في علاقتها بالمكونات المعرفية.

- السعي إلى مزيد من الانخراط ضمن مقاربات منظومية، مندمجة ومسيّقة التمثُّلات الاجتماعية ومواكبة لما توفره العلوم المعرفائية من ممكنات وكشوفات جديدة على مستوى سبر أغوار الدماغ البشري.

- إذا كانت المكونات الوجدانية للتمثُّلات الاجتماعية وللاتجاهات قد وقع تناولها في هذا البحث بصيغة الجمع، فإننا يمكن أن نواصل الاشتغال عليها بصيغة المفرد، أي على نحو أكثر تفصيلًا، ونعني بذلك بالأخص الانفعالات الرئيسية، مثل الخوف والحب والكره... وغيرها وتفاعلها مع المكونات المعرفية للتمثُّلات الاجتماعية بدراسات خاصة، ثم النظر في ما بعد في ما هو أكثر تأثيرًا منها.

- مزيد من تسليط الضوء على المعارف والنظريات والمعتقدات الضمنية الحاكمة في العقل وفي الثقافة العربية الإسلامية باعتباره عملًا تشريحيًّا ونقديًّا ضروريًّا لتجاوز معطلات هذا العقل وتلك الثقافة.

- اختبار مدى إجرائية مفهوم «المعطلات الثقافية» باستخدامه في تفسير جوانب أخرى من الظاهرة الإنسانية وفهمها بوجه عام والظاهرة التربوية على وجه الخصوص.

- إذا كان ربط تعليم الفلسفة بسياقها الثقافي قد كشف لنا هشاشة الظاهرة الإنسانية، بمعنى شدة تأثرها بالسياق، فإننا - من دون أن نَسقط في ضرب من الاسمية - يمكن أن نقول إنه ليس ثمة «ظاهرة في ذاتها» بقدر ما هناك السياق، وإن الفلسفة في حد ذاتها محض تجريد، لأن الفلسفة لا تكتسب معناها الحقيقي إلا من خلال خصوصية السياق الذي

توجد ضمنه، وهو ما يؤكد ضرورة استبدال أسئلة التحديث المجردة بأخرى مسيقة، والانتقال من الحداثة كمبحث نظري إلى ضرب من «الحداثات التطبيقية».

في الختام، نذكّر بأن رهان هذا البحث الرئيسي لا يخرج في آخر المطاف عن محاولة المساهمة في بلورة ما سميناه «الحداثات التطبيقية»، التي تسعى إلى الانتقال بمقولات التنوير والعقلنة والتحديث والنهوض من مستوى الشعار والفكرة إلى مستوى الممارسة التطبيقية المتعينة في مسارات وتجارب تاريخية محددة، فالحداثة تحديث، أي سيرورات ومسارات تنقلها من الفكرة إلى الواقع.

يأتي هذا البحث والمنطقة العربية تشهد موجة من الحراك الثوري. وإذا كان من الممكن أن نختلف في تسمية ما يحدث، من مقولات الثورة أو الانقلاب أو الانتفاضة الشعبية أو المسار الثوري الذي لم يكتمل، لكننا يمكن أن نجمع على أن منزلة البعد الثقافي والفكري من هذا الحراك، لا تزال في حاجة إلى تساؤل وبحث ونظر. ومع ذلك، فإنه من الأكيد أن الكثير من مظاهر النكوص والتراجع التي ما انفكت تزداد تواترًا بعد الثورة لن تجد تفسيرها العميق إلا في مستوى استعادة هذه الشروط التاريخية والثقافية الغائبة، لأن التغيير ما لم يصب من الثقافة والفكرة والوجدان بناها المركزية، يظل سطحيًّا، وبالتالي عابرًا.

(309) Fernando Gonzalez-Rey, «Subjectivité sociale, sujet et représentations sociales,» Connexions, no. 89 (2008/1), pp. 107-119, at: www.cairn.info/revue-connexions-2008-1-page-107.htm

(310) Uhl Magali, Subjectivité et sciences humaines, essai de métasociologie, Prétentaine (Paris: Beauchesne, 2005).

(311) Marta Anadon et François Guillemette, «La Recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?,» Association pour la Recherche qualitative, hors-série, no. 5 (2007).

(312) Magali.

(313) Paul M. Churchland, Le Cerveau: Moteur de la raison, sège de l'âme, Emploi formation (Bruxelles: De Boeck Superieur, 1999).

(314) M. Launay, Psychologie cognitive: les savoirs de nombreux exemples concrets les methodes, HU Psycho (Paris: Hachette Superieur, 2004).

الملاحق

الملحق (1)
برامج الفلسفة – السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الثانوي

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

الإدارة العامة للمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي

إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي

برامج الفلسفة

السنة الثالثة والسنة الرابعة من التعليم الثانوي

سبتمبر 2006

برنامج الفلسفة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي

المعاني	عناوين المسائل
الدعاية – الرأي السائد – الوثوقية – الوهم	I– اليومي
	II– مقتضيات التفكير
أشباه المشاكل – الحجاج الباطل – الخلط بين المقولات المنطقية – المفارقة.	1 – في الوعي بالمغالطات
الأشكلة – التأسيس – التعريف – الحجاج – الدحض	2 – إجرائيات التفكير
التعقل – الحوار – النقد	3 – إيتيقا التفكير
الاستقلالية – الإيديولوجيا – الشجاعة – المسؤولية	III– تجربة الالتزام: شخصيات فكرية
	IV– دراسة مسترسلة لأثر فلسفي

برامج الفلسفة بالسنة الرابعة من التعليم الثانوي

المعاني	عناوين المسائل

I–الإنساني بين الكثرة والوحدة	
1– الإنية والغيرية	التاريخ – الجسد – الذات – العالم – اللاوعي – الوعي
2– التواصل والأنظمة الرمزية	الآخر– الصورة – اللغة – الوساطة – المقدس
3– الخصوصية والكونية	الاختلاف – العالمي – العولمي – الهوية – الكلي
II– العلم بين الحقيقة والنمذجة	
1– أبعاد النمذجة	
أ– البعد التركيبي	الأكسمة – البنية – الترييض – الصورنة
ب– البعد الدلالي	الافتراضي – القانون – الملائم – النظرية – الواقعي
ج– البعد التداولي	التفسير– التحقيق – الفهم – النجاعة
2– النمذجة ومطلب الحقيقة	
أ– الحدود الإبيستيمولوجية	الاختزالية – التاريخية – الأنظمة التقنية
ب– الحدود الفلسفية	الحقيقة – المسؤولية – المعنى
III– القيم بين النسبي والمطلق	
1– العمل: النجاعة والعدالة	الاغتراب – الإنصاف – التحرر – السوق – المال – المنفعة
2– الدولة: السيادة والمواطنة	الحق – الديموقراطية – السلطة – العنف – المقاومة – المواطن – العالمي
3– الأخلاق: الخير والسعادة	الحرية – الرفاه – الفضيلة – الواجب
4– الفن: الجمال والحقيقة	الإبداع – التذوق – المحاكاة
IV–دراسة مسترسلة لأثر فلسفي	

الملحق (2)
أهداف تدريس الفلسفة بالثانوي

يهدف تدريس الفلسفة إلى:

- ضمان تكوين التلميذ تكوينًا متماسكًا متوازنًا تتكافأ فيه المعارف والمهارات والمواقف بما يكفل للمتعلم اكتساب منهج في التفكير والعمل.

- جعل التلميذ ملمًّا بجملة من المسائل الفلسفية منزلة في إشكاليات تتم بلورتها انطلاقًا من أعمال كبار الفلاسفة والمفكرين التي تُنْتَقَى انتقاء يعكس خصوصية الفكر الفلسفي في تنوعه ووحدته معًا.

- تمكين التلميذ من خلال دراسة تلك المسائل من تمثل وجيه لأهم التحولات التاريخية التي يشهدها الفكر الفلسفي في وجوه طرحها المسائل وسبل تحسس الإجابة عنها، بحيث يتم تبصير التلاميذ بارتباط التساؤل الفلسفي بمختلف التحولات التي تشهدها المعرفة الإنسانية مفاهيم وقيمًا وممارسات من دون الانزلاق في السرد التاريخي.

- يهدف تدريس الفلسفة بالسنة الرابعة من التعليم الثانوي إلى جعل التلميذ قادرًا على:

• التحليل من خلال النص الفلسفي والتعبير تعبيرًا فنيًّا سليمًا عن الإشكالية التي يطرحها وتَبَيُنِ طرائق الاستدلال فيها.

• التأليف وإعادة استخدام المعارف المكتسبة والتصرف فيها وفق ما تقتضيها معالجة المسائل الفلسفية من خلال رصد الإشكاليات وتحديد دلالات المفاهيم وإقامة العلاقة بينها.

• التعبير عن الأفكار بدقة ووضوح وذلك بتدريبها على أساليب الكتابة الفلسفية بما تقتضيها من تحكم في طرائق الاستدلال ووجاهة في استعمال المفاهيم.

المطلوب من تدريس الفلسفة بالسنة الرابعة من التعليم الثانوي أن يعين التلميذ ليصبح مستعدًا:

- للتحصيل الذاتي سعيًا إلى تنمية ملكاته وبناء شخصيته والاضطلاع بنفسه للتحاور والتداول في المسائل كلها التي تعرض له من دون تشبث مبدئي بموقف مسبق منها.

- للاعتراف بالآخر وبحقه في الاختلاف وتقدير ما يمكن أن يقدمه من مساهمات في إثرائه.

- للتنازل عن موقفه وتبني موقف مغاير متى أدرك وجاهته واقتنع به.

الملحق (3)

الجدول (الملحق 3-1)

ملخص لأسئلة البحث وفرضياته ومتغيراته وما يناسبه من أدوات منهجية

أسئلة البحث	الفرضيات	المتغيرات	الوسائل المنهجية
- كيف نفهم ونفسر الصعوبات الراهنة التي تعترض تدريس الفلسفة؟	ف1: مادة الفلسفة موضوع تمثُّلات ومواقف سلبية من قبل التلاميذ.	المتغير التابع: مادة الفلسفة المتغير المستقل: تمثُّلات	منهج مركب ومتعدد المرجعية

	التلاميذ السلبية تجاه مادة الفلسفة.		
تحليل المضمون المقابلة الاستبيان الملاحظة	المتغير التابع: العلاقة بالمعرفة الفلسفية المتغير المستقل: الثقافة	ف2: إن العلاقة بالمعرفة الفلسفية مشروطة ثقافيًا.	- هل يمكن أن نرجع المشكلة إلى أسباب مؤسساتية وتعليمية بيداغوجية فحسب؟
	المتغير التابع: الاتجاهات السلبية تجاه الفلسفة المتغير المستقل: مفهوم العائق الثقافي	ف3: لمفهوم «العائق الثقافي» قدرة إجرائية على تفسير جانب مهم من هذه الاتجاهات السلبية تجاه الفلسفة.	- ماذا يمكن أن نغنم من المدخل الثقافي في هذا المجال؟
تحليل المضمون المقابلة الاستبيان الملاحظة	المتغير التابع: ممارسات التلميذ وبناء التمثلية المتغير المستقل: مفهوم العائق الثقافي	ف4: يمارس العائق الثقافي تأثيره في ممارسات التلميذ وبناء التمثلية انطلاقًا من تفاعل دينامي بين مكوناته المعرفية والوجدانية.	- ما هو الأساس النفسي والوجداني والمعرفائي للعوائق الثقافية التي تعطل تدريس الفلسفة؟
تحليل المضمون المقابلة الاستبيان الملاحظة	المتغير التابع: جوانب أساسية من أزمة تعليم الفلسفة بالثانوي المتغير المستقل: الثقافة	ف5: أفترض أن جوانب أساسية من أزمة تعليم الفلسفة بالثانوي لا يمكن فهمها ما لم نشدها إلى أساسها الثقافي.	- ما هي آليات اشتغال هذه العوائق الثقافية وكيف يتفاعل في مستواها الوجداني مع المعرفائي؟
			- بأي معنى وإلى أي مدى يمكن أن نتحدث عن «تعلمية ثقافية»؟

الملحق (4)

الجدول (الملحق 4-1)
في أهم التهم الموجهة إلى الفلسفة والفلاسفة

محاور التهم	التهم
العلاقة بالحقيقة وببقية أصناف المعرفة	ليس لها أي معنى، جدل لا طائل من ورائه، كثيرها ضار (قليلها مفيد)، تعقد الأمور، تافهة، تخرجنا عن حدود العقل والتفكير السليم، علم مستحدث (بدعة)، علم دخيل ومستورد، غريبة المنشأ، رفاهية فكرية، كذب، ترهات، ترف فكري، تجريد، مثالية، سفسطة، إسهاب، ثرثرة، تهويل، لغو فارغ، حشو، تكرار، هذر، إنشاء خاو من المعاني، أوهام وأخيلة، صناعة الكلام اللاغي، تشدق لفظي، تختلق المشاكل والهموم، انشغال منحصر. من أسباب الغزو الثقافي.
العلاقة بالدين	خطرة (احذروا الخطوط الحمر)، كفر، إلحاد، مدمرة للإيمان وللعقيدة، تختلف اختلافًا صريحًا مع العقيدة، ملعونة، تهمة، نذير شؤم، مناهضة للإسلام، من الكبائر، من الموبقات، من تراث الغرب الكافر، هرطقة.
العلاقة بالواقع	لا تفيد بشيء، لسنا في حاجة إليها، مصدر قلق وإزعاج للسلط، مجردات مثالية لا علاقة لها بالواقع، مضيعة للوقت، تهادن السلطات، سبب في البطالة، نحن في غنى عنها.
العلاقة بالوجدان	لا أحبها، أخاف من دراستها، مقلقة، مرفوضة، تبعث على البؤس، تسلب الفكر، أكرهها.
العلاقة بالدراسة وبالتحصيل	مادة أُجبرنا على دراستها، المطالبة بنشرها من طريق التعليم جريمة لا تغتفر، لا أحب دراستها (على الرغم من الانتساب إلى قسم الفلسفة)، مادة بائسة ومأزومة، دراستها سبب للتندر، بعيدة من الإنسان العادي.
العلاقة بالفلاسفة	لا وجود لهم اليوم، غير منزهين عن الأخطاء، كفار، لا يؤمنون بالله كما نؤمن نحن، سفهاء، زنادقة، ملحدون، قرناء الشياطين، مارقون عن الدين، يساريون إنقلابيون، يجترون ويرددون الأقوال (غياب الإبداع).
العلاقة بالصحة العقلية والنفسية	جنون، هوس، مدمرة مثل الحشيش والهيروويين، مخ غير طبيعي، الفلسفة للمجانين فقط، متعبة للعقل، وجع رأس ليس أكثر.

الملحق (5)
الاستبيان الرقم 1

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة:

الجنس:

هل ترى أننا في حاجة إلى الفلسفة؟

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق (6)
الاستبيان الرقم 2

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الموضوعية والدقة والمسؤولية في إجابتك. مع جزيل الشكر سلفًا.

1- هل لك أن ترتب هذه المواد ترتيبًا تفاضليًّا بحسب حبك وارتياحك لها: جغرافيا، تربية إسلامية، عربية، رياضيات، فرنسية، علوم فيزيائية، فلسفة، إعلامية، تربية تشكيلية، علوم الحياة.

1 ....

2 ....

3 ....

4 ....

5 ....

6 ....

7 ....

8 ....

9..

10..

2 – هل لك أن تضع سطرًا تحت الكلمات التي ترى أنها ذات صلة بالفلسفة:

حكمة، تأمل، زندقة، كفر، تفكير، إلحاد، منطق، جنون.

3 – أي من هذه المشاعر أكثر تعبيرًا عن صلتك بالفلسفة:

- الحب
- الكره
- الخوف
- الاطمئنان
- الاحترام
- الاحتقار

الملحق (7)
الاستبيان الرقم 3

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا السؤال ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعول على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة:

الجنس:

السؤال: عبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق (8)
الاستبيان الرقم 4

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعول على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة:

الجنس:

السؤال: عند سماعك كلمة «فلسفة»، ماذا يخطر في بالك من أفكار؟

....

....

....

....

....

....

....

....

ما المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

....

....

....

....

....

....

....

....
....
....
....
....
....
....
....
....

الملحق (9)
الاستبيان الرقم 5

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعول على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة:

الجنس:

السؤال الأول: ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

....
....
....
....
....
....
....
....

السؤال الثاني: ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

....

السؤال الثالث: ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

السؤال الرابع: ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الملحق (10)
مقياس الاتجاه

المعهد:

الشعبة:

الجنس:

المطلوب: قراءة العبارات بعناية، ووضع علامة (x) في الخانة التي تتوافق مع رأيك أمام كل عبارة، علمًا أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة عنها.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونك معنا.

الرقم	نص العبارة	موافق بشدة	موافق	من دون موقف	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الفلسفة تأمل مجرد متجاوز للواقع المعيش					
2	الفلسفة طلب للحكمة					
3	الفلسفة مادة صعبة وسبب في تدني المعدلات وفي الرسوب					
4	الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير					

5	الفلسفة مصدر للحيرة وللخوف					
6	الفلسفة إثراء للثقافة العامة					
7	الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية					
8	الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق					
9	الفلاسفة غير أسوياء وكثيرًا ما ينتهون إلى الجنون					
10	الفلسفة أداة ثورية لتغيير الواقع					
11	العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة					
12	الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع					
13	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد					
14	الفلسفة مجال للتفوق والإبداع					
15	الفلسفة تزيد الواقع تعقيدًا					
16	الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال					
17	الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين					
18	الفلسفة عامل توازن وتحرر وانعتاق					
19	الفلسفة تتسم بالتناقض والاختلاف وتفتقد اليقين العلمي					
20	الفلسفة مادة ممتعة لا بد من مراجعة ضواربها					

الملحق (11)

ترتيب أجوبة مقياس الاتجاه بحسب درجة الحسم

ترتيب الإجابات بحسب درجة الحسم	غير موافق بشدة	غير موافق	من دون موقف	موافق	موافق بشدة		
	في المئة	في المئة	في المئة	في المئة	في المئة	نص العبارة	ر
أجوبة حاسمة	8 في المئة	8 في المئة	3 في المئة	38 في المئة	43 في المئة	الفلسفة تفكير عقلاني يحررنا من الخرافة والانغلاق	8
	33 في المئة	38 في المئة	13 في المئة	10 في المئة	10 في المئة	الفلسفة مادة دخيلة على ثقافتنا العربية الإسلامية	7
	33 في المئة	36 في المئة	18 في المئة	6 في المئة	8 في المئة	الفلسفة حرام وتتعارض مع الدين	17
أجوبة أقل حسمًا	33 في المئة	34 في المئة	10 في المئة	17 في المئة	10 في المئة	الفلسفة مادة صعبة، معقدة وسبب في الرسوب	3
	4 في المئة	6 في المئة	2 في المئة	27 في المئة	64 في المئة	الفلسفة إثراء للثقافة العامة	6
	3 في المئة	16 في المئة	10 في المئة	50 في المئة	22 في المئة	الفلسفة مجال للتفوق والإبداع	14
أجوبة أقل حسمًا	51 في المئة	21 في المئة	17 في المئة	4 في المئة	11 في المئة	الفلسفة كفر وزندقة وإلحاد	13
	1 في المئة	10 في المئة	13 في المئة	47 في المئة	30 في المئة	الفلسفة طلب للحكمة	2
أجوبة أقل حسمًا	13 في المئة	49 في المئة	11 في المئة	19 في المئة	11 في المئة	الفلسفة تزيد الواقع تعقيدًا	15
	4 في المئة	23 في المئة	10 في المئة	46 في المئة	18 في المئة	الفلسفة عامل توازن وتحرر وانعتاق	18

	27 في المئة	42 في المئة	10 في المئة	20 في المئة	4 في المئة	الفلسفة مصدر للحيرة وللخوف	5
	23 في المئة	41 في المئة	12 في المئة	13 في المئة	16 في المئة	العلم يغنينا عن الحاجة إلى الفلسفة	11
	6 في المئة	7 في المئة	6 في المئة	39 في المئة	47 في المئة	الفلسفة تساعدنا على فهم الواقع	12
	4 في المئة	24 في المئة	13 في المئة	38 في المئة	21 في المئة	الفلسفة أداة ثورية لتغيير الواقع	10
	22 في المئة	40 في المئة	14 في المئة	24 في المئة	3 في المئة	الفلسفة تأمل مجرد متجاوز للواقع	1
	16 في المئة	16 في المئة	19 في المئة	35 في المئة	19 في المئة	الفلسفة مادة ممتعة تستثير الفكر	20
أجوبة غير حاسمة	13 في المئة	34 في المئة	22 في المئة	22 في المئة	10 في المئة	الفلاسفة بشر غير أسوياء وكثيرًا ما ينتهون إلى الجنون	9
	20 في المئة	7 في المئة	28 في المئة	26 في المئة	23 في المئة	الفلسفة تفكير عقلاني لا يتناقض مع التدين المستنير	4
	13 في المئة	19 في المئة	30 في المئة	27 في المئة	14 في المئة	الفلسفة طريق إلى الفضيلة والكمال	16
	11 في المئة	34 في المئة	22 في المئة	27 في المئة	9 في المئة	الفلسفة تتسم بالتناقض وتفتقد اليقين العلمي	19

أجوبة حاسمة	8 – 7 – 17 – 3
أجوبة أقل حسمًا	6 – 14 – 13 – 2 – 15 – 18 – 5 – 11 – 12 – 10 – 1 – 20
أجوبة غير حاسمة	9 – 4 – 16 – 19

الملحق (12)
عينة من مدونة المنتديات الرقمية

منتديات تونيزيا سات

لا فلسفة بعد اليوم

00:39 ,11-04-09

المشاركة 1 radhwen

بسم الله الرحمن الرحيم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لم تدخل الفلسفة على المسلمين في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ولا في عهد الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم، وإنما دخلت بعد أن خفي بعض نور النبوة، فعُرِّب بعض كتب الفلاسفة الأعاجم من الروم والفرس والهند في أثناء الدولة العباسية.

إن الفلاسفة عمومًا لم يُدخلوا على المسلمين إلا الفتنة والحيرة والشك والتذبذب. وللأسف، فإن بعض الناس اليوم من المنتسبين إلى الإسلام يدافعون عنهم، ولا تفسير لذلك إلا الاشتراك معهم في الاحتكام إلى الهوى، ولذلك يقول ابن تيمية: «ويجب عقوبة كل من انتسب إليهم أو ذب عنهم أو أثنى عليهم أو عظَّم كتبهم أو كرَّه الكلام فيهم أو أخذ يعتذر لهم بأن هذا الكلام لا يدري ما هو، أو من قال إنه صنف هذا الكتاب... وأمثال هذه المعاذير التي لا يقولها إلا جاهل أو منافق. إن القيام على هؤلاء من أعظم الواجبات، لأنهم أفسدوا العقول والأديان على خلق من المشايخ والعلماء والملوك والأمراء، وهم يسعون في الأرض فسادًا ويصدّون عن سبيل الله، فضررهم في الدين أعظم من ضرر من يفسد على المسلمين دنياهم ويترك دينهم، كقطاع الطرق، وضلالهم وإضلالهم أعظم من أن يوصف» (ابن تيمية. **الفتاوى**. المجلد الثاني. ص132).

ولنا في ما بعد تأملات مع موقف الغزالي من الفلسفة...

المشاركة 2 LILY 11-04-09, 09:53

أرجو أن نعلم هذه النقاط حتى نفهم هذه الفتوى:

1- ما حجة ابن تيمية في ما قاله؟ وعلى أي أسس فقهية أفتى بهذا القول؟

2- ما الذي يدعوه إلى القول بأن من يتعلم الفلسفة ويحبها منافق؟ ماذا سيقول في ابن رشد: هل هو منافق؟

3- ما هو مفهومه للفلسفة أولًا حتى نعلم على أي أساس أصدر حكمه؟

المشاركة 3 mansour33 11-04-09, 10:20

تفاعل مع LILY

إذا نشوفوا الوقت إلي قال فيه الكلام هذا أتو نعرفو على شكون يحكي وشنية الأسباب إلي تدفعو باش يقول هك.
تعرفهم المعتزلة؟ أش فسدلهم عقيدتهم؟ موش التفلسيف في الغيبيات؟

المشاركة 4 LILY 11-04-09, 11:06

تفاعل مع mansour33

هذا هو اللي نحب نوصل ليه خويا منصور: الفلسفة كتتناول منطقي لقضايا إنسانية ووجودية هي تختلف عن فلسفة الفلاسفة. المعتزلة هم أرادوا أن يقيسوا الغيبيات بالمقاييس الدنيوية فانزلقوا في هاوية لا قرار لها فلا يمكن قياس هذا بذاك. وبما أن كلام ابن تيمية في واقعه لا يعكس حقيقة الفلسفة هل وجب الأخذ به على الإطلاق؟!

المشاركة 5 NEW mido 12 11-04-09, 11:23

تفاعل مع LILY

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أختي ليلى أول حاجة لسنا ملزمين بأخذ كلام شيخ الإسلام بن تيمية – طيب الله ثراه – إلا إذا جاءنا بالدليل. فالشيخ هو بشر قد يخطئ، لكن خطأه كحبة رمل في محيط كبير.

ثانيًا يا أختي لا أظن أن الفلسفة تغيرت بين فترة شيخ الإسلام في القرن السابع للهجرة وبين فترتنا الآن، بل بالعكس، فقد زاد الأمر تعقيدًا مع ظهور فلاسفة الظلمات في القرن التاسع عشر.

المشاركة 6 مؤمن 11:39 ,09-04-200811

ابن تيمية لم يخصص كلامه لفئة معينة «بحسب هذا الموضوع»، إذًا فقد اتهم الفلسفة والفلاسفة بالفسق، أو ربما كفَّرهم، كأنه تجاهل بذلك من سبقه من الفلاسفة الذين طوروا في مجالاتهم المختلفة الطب والتاريخ والعلوم ووو ...إلخ. كالكندي وابن سينا والفارابي وابن رشد والتوحيدي وغيرهم كثيرون، مما يثير عندي تساؤلات عدة ونقاط استفهام أفضِّل ألا أشاطركم إياها، فبالله عليكم هل يجوز قول أن الفلاسفة هم من أدخلوا علينا الفتنة فلولاهم ربما لما كان هذا حال الإنسانية اليوم؟

فاذهبوا يا فلاسفة عصركم إلى جهنم، فابن تيمية قد حكم عليكم بالكفر، فما رجاؤكم إذا تقابلتم بين يدي الله يوم الحساب أن تستسمحوه علّه يستسمح لكم عند رب العزة.

والسلام عليكم

المشاركة 7 مؤمن 2008 11:47 ,09-04-11

تفاعل مع NEW 12 mido

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

والله يا مهدي لا يجوز ما تقوله، فبعض فلاسفة الظلمات لهم الفضل على الإنسانية كلها، بمن فيهم المسلمون، ليس لأنهم على دين غير الإسلام يخول لنا أن نقذفهم، وأنا لا أدافع عنهم لكنهم يستحقون في الأقل تحية إكبار لما جعلوا الإنسانية عليه، ولك في هذا الموضوع ربما بعض البراهين لما أتيت عليه (يُثبِت في

آخر مداخلته إحالة على قائمة من الفلاسفة والعلماء وتعريف بفلسفاتهم ومساهماتهم في التاريخ البشري).

الملحق (13)
عينة من إنشاءات التلاميذ وإجاباتهم على الاستبيانات

العينة الرقم 1

استبيان الرقم 2

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: علوم تجريبية

الجنس: ذكر

السؤال الأول: ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

لا شيء يبعث على حب الفلسفة

السؤال الثاني: ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

في اعتقادي أن الفلسفة في تضارب مع عقيدتنا وشريعتنا الاسلامية، إذ إن المسائل التي تستوحيها الفلسفة وتجد لها حلًّا هي غير أخلاقية، وإن ديننا قد بين تلك المسائل في أطر أخلاقية. لكن لا يمكن أن نجزم أنها تعتمد على العقل الذي ميز الله به سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات.

السؤال الثالث: ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

بما أن الفلسفة لا تتقيد بدين أو خلق أو أخلاق هناك خوف منها.

السؤال الرابع: ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

في اعتقادي أنها إلحاد وكفر.

العينة الرقم 2

استبيان الرقم 2

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو

تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: علوم تجريبية

الجنس: أنثى

السؤال الأول: ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

لا شيء يبعث على حب الفلسفة.

السؤال الثاني: ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

التعرض لنقاش في مسائل معقدة وتقديم محاور لا علاقة لها بالعلوم وترك المحاور المهمة في برنامج الفلسفة إلى آخر السنة الدراسية، كالدولة والأخلاق.

السؤال الثالث: ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

الخوف من الله عز وجل.

السؤال الرابع: ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

النقاش حول مسائل منافية للأخلاق ولعاداتنا وتقاليدنا. في اعتقادي أن كل الفلاسفة ملحدون وكفار.

العينة الرقم 3

الاستبيان الرقم 2

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: علوم تجريبية

الجنس: أنثى

السؤال الأول: ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

الفلسفة مطلقة، لأنها تبحث في القضايا كلها وتسعى إلى فك رموزها، ولأنها في طرحها المشاكل تسعى إلى إيجاد حلول قد نكون في حاجة ماسة إليها لنطور أفكارنا ونكتسب منها الكثير من التوجيهات الفلسفية التي تثقفنا وتدعم زادنا المعرفي.

السؤال الثاني: ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

انتهاكها القيم والأخلاق الاجتماعية، بالإضافة إلى الحرية المطلقة التي تبحث في المواضيع كلها، حتى اللاأخلاقية منها.

السؤال الثالث: ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

تعدد المفاهيم، وتعدد الفلاسفة، لكل منهم نظريته الخاصة فيصبح الإنسان تائهًا بين النظريات وحائرًا بين اختلاف التعاريف والمفاهيم التي تقدم للعقول. فأي المفاهيم نختار؟

السؤال الرابع: ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

في بعض الاحيان تتطرق الفلسفة إلى الخوض في مسائل دينية وتغوص فيها إلى درجة الإلحاد فينتهك الدين وتنتهك حرمته.

العينة الرقم 4

الاستبيان الرقم 2

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: علوم تجريبية

الجنس: أنثى

السؤال الأول: ما الذي يبعث على حب الفلسفة؟

من الأسباب التي تبعث على حب الفلسفة بالنسبة إلي:

طرحها مسائل عدة تهم حياة الإنسان واكتشاف مواقف عدة تجاهها.

القدرة على تحليل بعض المسائل والسعي إلى كشف كل ما يتعلق بها من إيجابيات وسلبيات.

اللغة والتعابير والمفردات الفلسفية المستعملة.

المسائل تطرح دائمًا فضاء للنقاش وتصادُم الآراء.

السؤال الثاني: ما الذي يبعث على كره الفلسفة؟

أهم النقاط التي تبعث على كره الفلسفة:

تمس أحيانًا المعتقدات والدين.

لها أفكار تتعدى حدود الأخلاق والقيم.

أحيانًا يكثر النقاش ويحتد على مسائل أعدها تافهة ولا حاجة إليها.

وأكثر شيء هو تلك النصوص الطويلة التي تثير الملل وكره الفلسفة.

السؤال الثالث: ما الذي يبعث على الخوف من الفلسفة؟

مما يبعثني على الخوف من الفلسفة هو أن تسيطر أفكار أحد الفلاسفة على عقول الناس وتدفعهم إلى الاقتداء بهم والانصهار في أفكارهم وترك مشاغلهم اليومية (...). أيضًا لا أفضل الأشياء المتعلقة بالجانب النظري والاكتفاء فقط بالكلمات، أرى أن ما هو «تطبيقي» «مادي» يجب أن يأخذ الأولوية ويكون مركز اهتمام الجميع، هذا ما يبرر اختياري شعبة «العلوم التجريبية».

السؤال الرابع: ما الذي يبعث على احتقار الفلسفة؟

تطيل مناقشة بعض المواضيع التي تطرحها والتي لا تنفع بشيء.

تمس الجانب الأخلاقي.

لا تضع لنفسها حدودًا، فهي تقول ما تشاء وتطرح لعامة الناس ما تشاء.

العينة الرقم 5

الاستبيان الرقم 3

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا السؤال ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: آداب

الجنس: أنثى

السؤال: هل لك أن تعبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

الفلسفة فكرة تدريس جيدة، بخاصة أنها تعمل على توظيف العقل في كامل المجالات، وهو ما يساعد على تنظيم حياتنا اليومية. وتعلِّم التلاميذ التعويل على أنفسهم من دون الأخذ بالمسلَّمات والأحكام المسبقة، لكنها لا تخلو من الجانب السلبي أيضًا، بخاصة على مستوى الحساسية الدينية، فهي لا تخلو من الفكر الإلحادي الذي يقر بإعمال العقل فقط من دون النقل، علمًا أن الشريعة جاءت للتوفيق بين العقل والنقل. وإنْ لم يُحسِن المدرس التوظيف والتدريس فإن شبابنا سيقعون في الفكر الإلحادي الكافر، نظرًا إلى تأثير هذه المادة.

العينة الرقم 6

الاستبيان الرقم 3

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا السؤال ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: آداب

الجنس: أنثى

السؤال: هل لك أن تعبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

الفلسفة إذا ما انطلقنا من مفهومها الاشتقاقي تعني «حب الحكمة»، فالحكمة مطلب إنساني. وقد نسعى أحيانًا جاهدين إلى أن نكون حكماء في اتخاذ قراراتنا، قرارات تواجهنا يوميًّا ومنها ما قد يغير مجرى حياتنا ويقلبها رأسًا على عقب. المفهوم السائد للفلسفة أنها تنحصر في مجال ضيِّق وتقتصر على نخبة معينة يعتبرهم البعض «مجانين»، يلتجئون إلى العزلة في مسار تعبيرهم عن مواقفهم الفلسفية ونظرتهم إلى الوجود.

بالنسبة إلى رأيي الشخصي، أرى الفلسفة مسارًا ضروريًّا على الإنسان أن يسلكه في رحلة رسم حدود وجوده والبحث عن غاية وجوده. هناك من يعتبرها معقدة، أو مادة يدرسها فقط لنيل علامات دراسية تخوله الانتقال إلى مرحلة أخرى، أما أنا فأدرسها بشغف، ولا أعرف سبب تغير وجهة نظري هذه، ففي أول السنة الفارطة عندما قدم لي الأستاذ سؤالًا عن رأيي في الفلسفة وأنا لم أكن قبلها على دراية بها، رحت أتهمها بالتعقيد والابتعاد عن الحقيقة والواقعية ومحاذاتها الخيال.

لكن الآن، وبعد أن ثبتت قدماي في هذه الرحلة المعرفية والمغامرة الشيقة، أصبحت أرغب بشدة أن اكتشفها وأزيل الغبار عن أسرارها.

وتمكن إعادة الفضل في عشقي الفلسفة إلى المربي. وأنا أشكر أستاذة الفلسفة التي منحتني الرغبة في دراستها وجعلت من الفلسفة متعة تعليمية تجعلنا نتمسك بالواقع وتبني وعينا تدريجيًّا في كل ساعة تمر ونحن نتناول نصًّا فلسفيًّا. لقد أصبحت الفلسفة بمثابة المرجع الذي على أساسه أرسم حدود مستقبلي، سواء في الأسرة، في تعاملي مع الآخر أو في كيفية التواصل. بل برهنت لي أن لكل شيء ظاهرًا وباطنًا، وأن الوجود يخفي أسرارًا جمة على الإنسان الحق أن يبذل حياته ووقته في كشف ولو بعض منها.

فعلى سبيل المثال، الفن في نظري وبحسب ما تعاطيناه من علم، اعتبرته مجرد صناعة ذات مقابل مادي، والفنان إنما هو عامل يسعى إلى المادة، كصناعة الأفلام، إلا أن الفلسفة بسطت لي الفكرة وأنارت نظرتي «الوضيعة» إلى الفن وجعلته أداة لبلوغ الحقيقة ومسار الإنسان في نحت كيانه.

هذا إلى جانب المسائل الكثيرة الأخرى التي كنت آخذها بنظرة فوقية من دون أن أخوض في ما قد تخبئه من أسرار ومسائل أخرى نعيشها في حياتنا اليومية ولكن نغض النظر عنها.

هذا هو رأيي في الفلسفة. الفلسفة حب الحياة وسعي إلى نحت الوجود ومسار إثبات الإنسانية ولا بد أن تدرس لأكثر من سنتين في التعليم الثانوي. هذا هو موقفي باختصار.

العينة الرقم 7

الاستبيان الرقم 3

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا السؤال ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: آداب

الجنس: أنثى

السؤال: هل لك أن تعبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

كنت قديمًا أعتقد أن الفلسفة هي فقط نوع من الترف الفكري، ولكن أدركت الآن أنها تفكير يحاول فك الغموض الذي يكشف الوجود. وبالتالي تمكين الإنسان من فهم واقعه، وتحاول بكل دقة وموضوعية الإجابة عن الأسئلة التي شغلت الإنسان لأمد طويل.

أعتقد أن الفلسفة هي تحرير للفكر ودعوة خالصة إلى ضرورة حضور العقل في تصرفات الإنسان. إذًا الفلسفة لم تعد قط ضربًا من الجنون أو طريقة لممارسة الترف الفكري، وانما هي تفكير عقلاني له وزنه وله مكانته ويستحق بذلك الاحترام.

العينة الرقم 8

الاستبيان الرقم 3

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا السؤال ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: علوم إعلامية

الجنس: ذكر

السؤال: هل لك أن تعبر بكل حرية عما تشعر به تجاه الفلسفة؟

تُعتبر الفلسفة بالنسبة إلى الشعُّبَ العلمية توعيةً وتثقيفًا لشخصية التلميذ، وتمكِّنه من معرفة أشياء يجهلها عن بقية التقنيات الأخرى. وهي تُعتبر مهمة للشُّعَب الأدبية أكثر منها للعلمية، التي تَعتبر الفلسفة مادة تُدرَّس لتحسين معدل التلميذ. يجب الترفيع في ضارب الفلسفة والتقليل من الساعات، لأن التلميذ يشعر بالملل من كثرة ساعات الدراسة وطول البرنامج، فتوجد دروس يشعر من خلالها التلميذ بالمشاركة في إنتاج الدرس بكل حرية ولكن في بعض الدروس يصبح التلميذ غير راغب في إكمال الدرس وفاقدًا للتركيز، وبالتالي لا يفهم ولا يستوعب الدرس المقدم، وبالتالي تبرز ظاهرة كثرة الغياب في مادة الفلسفة، لأنها ليست مادة أساسية بالنسبة إلى الشُّعَب العلمية، فتلاميذ الشُّعَب الأدبية أكثر اهتمامًا بمادة الفلسفة.

العينة الرقم 9

الاستبيان الرقم 4

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: اقتصاد وتصرف

الجنس: أنثى

السؤال: عند سماعك كلمة «فلسفة»، ماذا يخطر في بالك من أفكار؟

عند سماعي كلمة «فلسفة» يخطر ببالي العديد من الأفكار السيئة والجيدة، فهي علم فيه نوع من الاختصاص النفسي، يعني أنها تفسر لنا العديد من الظواهر التي نعيشها في حياتنا اليومية، وتفسر لنا الأمور النفسية التي نشعر بها، فالفلسفة بصفتها مادةً تدرَّس مفيدة في بعض الأحيان لبعض التلاميذ ومضرة للبعض الآخر، ومن الأفضل أن تبقى الفلسفة مادة فقط، لأنه إذا تخصصت بها فسوف تؤدي بي إلى الجنون.

وما هي المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

بصراحة أحس تجاه هذه المادة باللهفة، لما تحتويه من معان ومعارف نفسية وعلمية، لكن في بعض الأحيان أحس بأنها تؤدي بنا إلى الشرك بالله، لكن هذا لا يعني أني أكرهها، بل بالعكس، أنا أحبها لأنها تفسر لي بعض المواقف التي أحس بها وتمر علي، فالفلسفة كمادة أحبها لكن لا أحبذ أن أختص في مجالها، والسلام.

العينة الرقم 10

الاستبيان الرقم 4

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: اقتصاد وتصرف

الجنس: أنثى

السؤال: عند سماعك كلمة «فلسفة»، ماذا يخطر في بالك من أفكار؟

كلمة «فلسفة» هي كلمة ذات معان كثيرة، وهي تولِّد شعورًا غير محبذ بالنسبة إلي. جميلٌ أن تُدرَس لزيادة المعرفة ولكنْ ليس كمنهاج، لأنني في معظم الأحيان أشعر بالملل الشديد عند دراستها في السنوات الأولى. الفلسفة شبكة معقدة لا يمكن فهمها على رغم بساطتها، وهي مادة تدرَّس لأناس غير العرب، لأن معظم الفلاسفة دياناتهم منافية لديننا الإسلامي، ولهذا كان على الفلسفة أن تكون لأناس أرادوا الدخول لاستكشافها. أنا أريد دراسة شيء يقربني من الله لا أن يشعرني بشك في حياة منحها الله.

وما هي المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

ليست الفلسفة من المواد التي أحبها، ولا أحبذها كمادة تدرس في المعاهد. هي يجب أن تدرس في الجامعات، أو كمادة مدرسية اختيارية. أحترم الفلسفة كالمواد الأخرى، ولكني أحس بأننا لو اخترنا مادة تقربنا إلى حياتنا أكثر ولا تجعلنا نحوم في دائرة من الغموض لكان أفضل.

العينة الرقم 11

الاستبيان الرقم 4

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: آداب

الجنس: أنثى

السؤال: عند سماعك لكلمة «فلسفة»، ماذا يخطر في بالك من أفكار؟

عندما أسمع كلمة «فلسفة» سرعان ما يخطر لي وتتبادر إلى ذهني جملة من الأفكار التي لا يحصيها عدٌّ، مثل إعمال العقل، والتحكم به في كل ما يعترضنا من مشاغل الحياة، والابتعاد عن الأحكام المسبقة والعاطفة، وعدم السير وراء ما هو يومي من عادات وطقوس.

كما يخطر لي أن الفلسفة هي الهادي إلى الحقيقة والنور، لأنها تعلمنا الانشداد والحفاظ على الهوية العربية الإسلامية وعدم الانسياق والذوبان في الثقافات الأخرى والانفتاح على الحضارات الأخرى بحذر وفطنة.

وما هي المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

بكل صراحة يراودني العديد من المشاعر تجاه «الفلسفة»، فكما قلت سابقًا هي «المعلمة» للإنسانية وتقوم بدور «تنوير العقول» والخروج بنا من عالم الأخطاء والزيف والشك والتبعية إلى عالم فاضل وسام يقوم على الحقيقة واليقين والثقة بالنفس، لذا أحب الفلسفة.

العينة الرقم 12

الاستبيان الرقم 4

تحية الاحترام والتقدير وبعد،

يتنزل هذا الاستبيان ضمن بحث تربوي جامعي يتعلق بدراسة منزلة الفلسفة من الثقافة السائدة. نرجو تعاونك معنا ونعوِّل على الدقة والموضوعية في إجابتك. مع جزيل الشكر.

معطيات عامة:

المعهد:

الشعبة: آداب

الجنس: أنثى

السؤال: عند سماعك كلمة «فلسفة»، ماذا يخطر في بالك من أفكار؟

تحيلني كلمة فلسفة على جملة من الأفكار المبهمة والغامضة في تحليل ظواهر ظلت مشغل الإنسان على مر التاريخ. وكون الفلسفة تبحث في حلول تبقى نظرية نسبية، وهي غير قابلة للتحقق. وبذلك أرى أن الفلسفة اليوم لم تعد تجدي نفعًا، بل تجذف ضد التيار، فلا مجال للفلسفة في شعوب تعتمد على العلم لتحقيق التنمية، وبالتالي أصبحت الفلسفة شأن المتخلفين.

وما هي المشاعر التي تحس بها تجاهها؟

الفلسفة هراء ولا أعيرها اهتمامًا، بل أشعر بالإحباط إزاءها. أظن أن لا فائدة من تعلمها، وأننا في غنى عنها. لا أحبذ دراستها، غير أني مجبرة على تلقيها لكي أنجح وسوف أتركها بعد ذلك. لا فائدة من الفلسفة، ولا نرى من يطبقها على أرض الواقع. عمومًا، لا أرى من يحب هذه المادة، بل يمرون عليها مر الكرام.

ثبت المصطلحات

آلية تأثير كل شيء في كل شيء	The global synchronization mechanism
إثنولوجيا التواصل	Ethnology of communication
إثنوغرافيا التواصل	Ethnography of communication
الإثنوميثودولوجيا	Ethnomethodology
إثنوميثودولوجيا المحادثات اليومية	Ethnomethodology of daily conversations
الإجماع	Consensus
الاختزالية الذهنوية	The Mentalist Reduction
استراتيجيا جمع المعلومات	Une stratégie de recueil d'information
الإسقاط	Projection
إطار	Frame
الأفكار المرجعية	Idées sources
إنتاج المعنى	Semiosis
الانخراط	The involvement
الإيحاء	Connotation
البراديغم التأويلي	The interpretative paradigm
براديغم التفكير المركب	Complex Thinking Paradigm
البراديغم النوعي	Paradigme qualitatif

بؤرة الحدث	Event Focal
البيداغوجيا الفارقية	Pédagogie différentielle
البيوغرافيا	Biographie
تجاور	Juxtaposition
التحليل البنيوي	Structural Analysis
تحليل الخطاب	Analyse du discours
التحليل السيميولوجي	Semiological Analysis
التحليل المحادثي	Conversational analysis
التحليل المحوري	Thematic Analysis
تحليل المضمون	Analyse de contenue
التحويل	Transfer
التحويل المضاد	Against transfer
التخاصصية	Interdisciplinarity
تداعي الأفكار	Associations d'idées
التذاوت	intersubjectivity
الترويج والشيوع	La propagation
التسييق	Contextualization
التشبع	Saturation
التصرف في المشاعر أو الاشتغال عليها	Emotion management

التعلمية الثقافية	Didactique culturelle
التغيرات الفردية	Individual Variations
التفاعل المعرفي – الوجداني	Interaction cognitivo - émotionnelle
التفاعلية الرمزية	Interactionnisme symbolique
التفسير التفاعلي	Interactionist explanation
التفسير التفاعلي	Interactionist explanation
التقاطع التخاصصي	Interdisciplinary intersection
التقرير	Denotation
التقنيات الحية	Les techniques vivantes
التنظير المتجذر	Grounded theory
التيمات	Thêmata
الحتمية الثقافية	Cultural determinism
حكومة مصغرة	A mini-government
دراسة الحالة	Étude de cas
الدعاية	La propagande
الذاكرة الجماعية	Mémoire collective
الذاكرة الجمعية	The Collective Memory
الذاكرة الخطابية	Discursive Memory

الذاكرة الوجدانية	Mémoire émotionnelle
السياق	Context
السياق الثقافي	Contexte culturel
الشمولية	Globality
شيمات ثقافية	Cultural Schemes
الطبع أو الرسو	Ancrage
طبولوجي	Topological Juxtaposition
طلب الاعتراف	Request for recognition
العامل المعرفائي	The cognitive Factor
العجز التفسيري	Explanatory Deficit
علم النفس المعرفائي	Psychologie cognitive
العلوم المعرفائية	Sciences cognitives
العوائق الثقافية	Obstacles culturels
الفردانية المنهجية	Individualisme méthodologique
فرضية تفسيرية	Explanatory Hypothesis
الفن الجاهز	The Ready-Made
القلق	Anxiety
لامعكوسية	Irreversibility
اللاوعي الجماعي	Inconscient collectif

Discipline scolaire	مادة تعلمية
Discipline	مادة تعليمية
Époché	مبدأ تعليق الحكم أو الرد الفينومينولوجي
Emotion Manager	متصرف مشاعر
L'école publique	المدرسة العمومية
The participation	المشاركة
Implicit Cognition	المعارف الضمنية
Parallel processing	المعالجة المتوازية
Sequential processing	المعالجة المقطعية
Notions-images	معان – صور
Socio-cognitivisme	المعرفائية الاجتماعية
Situated cognition	المعرفة المسيّقة
Entretien collectif	المقابلة الجماعية
Entretien individuel	المقابلة الفردية
Non-directive interview	المقابلة غير الموجهة
Holistic Approaches	المقاربات الكلية الشمولية
The enunciative approach	المقاربة البيانية التصريحية التلفظية
The conversational approach	المقاربة التحادثية
Approche interdisciplinaire complexe	مقاربة تخاصصية مركبة

The communicational approach	المقاربة التواصلية
Approche transdisciplinaire	مقاربة عابرة للاختصاصات
Triangulation	مقاربة كيفية متداخلة المناهج
Catégorisation	المَقْوَلَة
Observation participante	الملاحظة المشاركة
Fragile Epistemological Legitimacy	منزلة إبيستيمولوجية هشة
The Belief System In Its Totality	المنظومة الاعتقادية في كليتها
Le tournant culturel	المنعطف الثقافي
Tournant cognitif	المنعطف المعرفائي
Méthode phénoménologique	المنهج الفينومينولوجي
A multireferential method	منهج متعدد المرجعية
Objectivation	الموضعة
Méta-émotion	ميتا-انفعال، ميتا-وجدان
Méta-mémoire	ميتا-ذاكرة
Méta-cognition	ميتا-معرفة، معرفة المعرفة
Social meta - cognition	الميتا-معرفة الاجتماعية
Cultural meta - cognition	الميتا-معرفة الثقافية
Systematicity	النسقية

النشر والتوزيع	La diffusion
نظرية التأويل المعرفي	Appraisal Theory
نظرية التلفظ	The Theory Of Enunciation
نظرية التمثّلات الاجتماعية	Théorie de représentations sociales
نظرية السياق	Context Theory
نظرية المعرفة المسيّقة	The Theory of Situated Cognition
النماذج الأصلية	Archétypes
الواجهة المعرفائية	Cognitive-Interface
الوضعياتية	Situationism
الوضعية	Situation

المراجع

1 – العربية

ابن تيمية الحراني، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم. **مجموع فتاوى ابن تيمية**. جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم وساعده ابنه محمد. مج 1. المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1995.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. **الخصائص**. تحقيق محمد علي النجار. 3 مج. ط 2. بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، 1952.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن محمد بن علي السعدي الأنصاري الشافعي. **الفتاوى الحديثية**. تحقيق عن طبعة مصطفى الحلبي الطبعة الثانية. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع،]د.ت.[.

ابن خلدون أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. تحقيق عبد السلام الشدادي. الدار البيضاء: بيت الفنون والعلوم والآداب، 2005.

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن أبو عمرو تقي الدين. **فتاوى ابن الصلاح**. تحقيق موفق عبد الله عبد القادر. 1 ج. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم للنشر والتوزيع؛ بيروت: عالم الكتب، 1986.

ابن فاطمة، محمد. **خطة لتحليل عمل المعلم بالفصل وتطويره**. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1990.

أبو التمن، عز الدين. **آليات التفكير الإحصائي: موسوعة علم القياس والتقويم**. ج 7. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2007.

أركون، محمد. **الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد**. ترجمة هاشم صالح. ط 2. بيروت: دار الساقي، 1992.

______. **الإسلام، أوروبا، الغرب، رهانات المعنى وإرادات الهيمنة**. بيروت: دار الساقي، 1995.

أوزي، أحمد. **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006.

باشلار، غاستون. **تكوين العقل العلمي: مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية**. ترجمة خليل أحمد خليل. ط 5. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1996.

بدران، إبراهيم وآخرون. **الفلسفة في الوطن العربي المعاصر: بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول الذي نظمته الجامعة الأردنية في عمان بتاريخ 5-8 كانون الأول، 1983**. ط 2. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1987.

______. **الفلسفة العربية المعاصرة: مواقف ودراسات: بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية في الفترة 13-15/ 12/ 1987 عمان**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1988.

بدوي، عبد الرحمن. **مدخل جديد إلى الفلسفة**. الكويت: وكالة المطبوعات، 1975.

______. **التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية: دراسات لكبار المستشرقين**. سلسلة دراسات إسلامية. ط 4. بيروت: دار القلم؛ الكويت: وكالة المطبوعات، 1980.

البشري، طارق وعبد الإله بلقزيز (محرران). **حصيلة العقلانية والتنوير في الفكر العربي المعاصر: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

بلعلجية، محمد. «صورة الفلسفة لدى تلاميذ الباكالوريا: شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية». إشراف نور الدين ساسي. بحث أنجز لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس. جامعة تونس. تونس، 2004.

بن جماعة، محمود. «محمد الكراي: 1928-2000». في: عبد الكريم المراق. **تدريس الفلسفة: وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي: 15-16 نوفمبر 1985**. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1989.

بن قيزة، الطاهر. «الروح الفلسفي في تدريس الفلسفة». في: عبد الكريم المراق. **تدريس الفلسفة وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي: 15-16 نوفمبر 1985**. تونس: منشورات المعهد الوطني لعلوم التربية، 1989.

بنكراد، سعيد. **السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها**. الرباط: منشورات الزمان، 2003.

بني يونس، محمد محمود. **الأسس الفسيولوجية للسلوك**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.

بوزيد، بومدين وآخرون. **قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر**. سلسلة كتب المستقبل العربي 18. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.

تروادك، برتران. **علم النفس الثقافي، هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة؟**. ترجمة حكمت خوري وجوزف بو رزق. بيروت: دار الفارابي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009.

التريكي، فتحي وآخرون. **فلاسفة قرطاج**. الفلسفة في تونس 1. تونس/صفاقس: جامعة تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر الثقافات والتكنولوجيا والمقاربات الفلسفية فيلاب/مطبعة سوجيك، 2010.

توفيق، سعيد. **أزمة الإبداع في ثقافتنا المعاصرة**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2007.

توفيق، صلاح الدين محمد. **الإبداع الفكري والتنوير التربوي في الفلسفة العقلية العربية: الرشدية أنموذجًا**. تقديم سعيد إسماعيل علي. سلسلة الإبداع الفكري والتنوير التربوي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2003.

التومي، محسن بن الحطاب. «اللغة ومفارقتها: لا معنى العالم، تناوبية الكلمات والأشياء». **كتابات معاصرة**. العدد 32 (بيروت، كانون الأول/ديسمبر 1997 - كانون الثاني/يناير 1998).

______. «صورة الطفل في التراث العربي وأثرها في كل من تصورات المعلمين وممارساتهم التربوية بالمدارس الابتدائية». تأطير أحمد شبشوب. بحث لنيل شهادة الدراسات المعمقة في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس. جامعة تونس. تونس، 2003 .

التيمومي، هادي. **تونس والتحديث (1831-1877): أول دستور في العالم الإسلامي**. تونس: دار محمد علي للنشر، 2010.

الجابري، محمد عابد. **تكوين العقل العربي**. ط 2. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1985.

______. **بنية العقل العربي**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1986.

______. **إشكاليات الفكر العربي المعاصر**. ط 4. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2000.

جلبي، علي عبد الرزاق. **دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية**. بيروت: دار النهضة العربية، 1984.

حامد، ثريا. «مشاكل تدريس الفلسفة في الشُّعَب العلمية: تشخيص وحلول». بحث تربوي. المعهد الثانوي طريق قفصة المتلوي. تونس، 1999-2000. شوهد في 5/11/2009. في: https://ar-ar.facebook.com/note.php?note_id=168512009193

حبيب، أحمد علي. **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، 2007.

حجازي، مصطفى. **الإنسان المهدور: دراسة تحليلية نفسية اجتماعية**. المغرب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2005.

حنفي، حسن. **المفكر العربي والموقف الحضاري: درس افتتاحي قدم بالمعهد العالي للغات بقابس في مفتتح السنة الجامعية: 2011-2012**. جامعة قابس. تونس، 2012.

______ وآخرون. **الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام: أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2002.

______. **حصيلة العقلانية والتنوير في الفكر العربي المعاصر: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

حمدان، محمد زياد. **أدوات ملاحظة التدريس: مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية**. سلسلة التربية الحديثة. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.

الخويلدي، زهير. «في أزمة تعليم الفلسفة». **عرب تايمز**. شوهد في 14/2/2018. في: http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm?ArticleID=34664

الدردير، عبد المنعم أحمد. **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي: الجزء الأول**. 2 مج. القاهرة: عالم الكتب، 2004.

ربيع، محمد شحاته. **المرجع في علم النفس التجريبي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.

رؤوف، وفيق. **إشكاليات النهوض العربي من التردي إلى التحدي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

ريان، محمد هاشم خليل. **مهارات التفكير وسرعة البديهة: وحقائب تدريبية**. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2004.

زغيب، شيماء ذو الفقار. **نظريات في تشكيل اتجاهات الرأي العام**. المكتبة الإعلامية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2004.

زيعور، علي. **التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية**. ط 4. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1987.

السامرائي، نبيهة صالح. **علم النفس الإعلامي: مفاهيم- نظريات- تطبيقات**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007.

سعيد، سعاد جبر. **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي/عالم الكتب الحديث، 2008.

سولسو، روبرت. **علم النفس المعرفي**. ترجمة الدكتور محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق. ط 2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.

سيرل، جون. ر. **العقل: مدخل موجز**. ترجمة ميشيل حنا متياس. سلسلة عالم المعرفة 343. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007.

السيوطي، جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد الخضيري. **الحاوي للفتاوي: في الفقه وعلوم التفسير والحديث والأصول والنحو والإعراب وسائر الفنون**. 2 ج. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، 2004.

الشريف، توفيق. «تدريس الفلسفة وغاياته ومناهجه». في: عبد الكريم المراق. **تدريس الفلسفة وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي: 15-16 نوفمبر 1985**. تونس: منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، 1989.

الشهري، عبد الهادي بن ظافر. «نحو توسيع مفهوم الخطاب: مقاربة سيميائية تواصلية». مجلة **فصول في النقد الأدبي**. العدد 77 (شتاء - ربيع 2010).

الشيحاوي، عابد. «تدريس الفلسفة خلال عشريتين: رصد بعض المصاعب». **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**. العدد 32-33 (2003).

طباجة، يوسف عبد الأمير. **منهجية البحث: تقنيات ومناهج، جدولة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي الإلكتروني**. ط 2. بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2011.

طرابيشي، جورج. **نقد نقد العقل العربي: إشكاليات العقل العربي**. بيروت: دار الساقي، 1998.

______. **نقد نقد العقل العربي: العقل المستقيل في الإسلام؟**. بيروت: دار الساقي، 2004.

طه، محمد. **الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**. سلسلة عالم المعرفة 330. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2006.

عبد الله، محمد قاسم. **سيكولوجيا الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة**. سلسلة عالم المعرفة 290. الكويت: مطابع السياسة، 2003.

عبد الخالق، أحمد محمد. **معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية**. الكويت: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي - لجنة التأليف والتعريب والنشر، 2004.

عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1994.

______. **فقه الفلسفة 1: الفلسفة والترجمة**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1995.

______. **فقه الفلسفة 2: القول الفلسفي: كتاب المفهوم والتأثيل**. الدار البيضاء/بيروت: المركز الثقافي العربي، 1999.

______. **الحق العربي في الاختلاف الفلسفي**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002.

عبد الرحمن، محمد السيد. **علم النفس الاجتماعي مدخل معرفي**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004.

عبيد، حاتم. «عرض كتاب الخطاب التفاعلي لكاربراط أوروكيوني». مجلة **فصول في النقد الأدبي**. العدد 77 (شتاء - ربيع 2010).

العبيدي، محمد جاسم وباسم محمد ولي. **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009.

العرقي، هادية. «في بعض عوائق تدريس الفلسفة: عناصر تجربة بيداغوجية: 1986-2000». **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**. العدد 32-33 (2003).

عزوز، محيي الدين. «من مشاكل تدريس الفلسفة بالمعاهد الثانوية التونسية في تقويم برامج الفلسفة في التعليم الثانوي». في: عبد الكريم المراق. **تدريس الفلسفة: وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي: 15-16 نوفمبر 1985**. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1989.

العلوي، رشيد. «وضع تدريس الفلسفة في تونس«. كوة. 10/5/2017. شوهد في 31/7/2019. في: /http://couua.com/2017/05/10/1877

علي، سعيد إسماعيل. «الفصل السادس: مشكلات تدريس المواد الفلسفية». في: **تدريس المواد الفلسفية**. القاهرة: عالم الكتب، 1972.

غانم، ابتسام. «مقاربة نظرية لمصطلح التصور الاجتماعي». **مجلة علوم إنسانية (مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية)**. السنة 7، العدد 43 (خريف 2009). في: www.ulum.nl

غباش، منوبي. «الفلسفة في تونس». في: **في تدريس الفلسفة**. تقديم وتنسيق الطيب بوعزة ويوسف بن عدي. سلسلة ملفات بحثية قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية. الرباط: مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2015.

غولمان، دانييل. **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي. مراجعة محمد يونس. سلسلة عالم المعرفة 262. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2000.

الفاخوري، حنا وخليل الجر. **تاريخ الفكر الفلسفي عند العرب**. ترجمة عادل خوري. تحقيق وجدي رزق غالي. 1 مج. أساسيات. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون؛ القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، 2002.

فوكو، ميشيل. **المراقبة والمعاقبة، ولادة السجن**. ترجمة علي مقلد. مراجعة وتقديم مطاع صفدي. بيروت: مركز الانماء القومي، 1990.

القباج، محمد مصطفى. **اجتماع الخبراء حول تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي (مراكش: المغرب، 1987).** بيروت: اليونسكو/دار الغرب الاسلامي، 1990.

قراملكي، أحمد فرامرز. **مناهج البحث في الدراسات الدينية.** ترجمة سرمد الطائي. بيروت: معهد المعارف الحكمية، 2004.

قنصوة، صلاح سليمان. «دور المنهج العلمي في النقد الفلسفي العربي». في: **الفلسفة العربية المعاصرة (مواقف ودراسات): بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1988.

الكراي، محمد. «أين أزمة الفلسفة؟ ندوة القراء». **الفكر.** السنة 20، العدد 10 (1975).

كريب، إيان. **النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس.** ترجمة محمد حسين غلوم. مراجعة محمد حسن عصفور. سلسلة عالم المعرفة 244. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999.

الكندري، أحمد محمد مبارك. **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة.** ط 2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1995.

الكندي، يعقوب بن إسحاق. **كتاب الكندي إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى.** حققه وقدم له وعلق عليه أحمد فؤاد الأهواني. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1948.

كون، توماس. **بنية الثورات العلمية.** بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 1999.

لودو، جوزيف. «الانفعال والذاكرة وارتباطهما بالدماغ». **مجلة العلوم الأميركية.** مج 12 (كانون الثاني/يناير 1996).

الليثي، سميرة مختار. **الزندقة والشعوبية وانتصار الإسلام والعروبة عليهما.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1968.

ليفي شتراوس، كلود. **الأنثروبولوجيا البنيوية.** ترجمة الدكتور مصطفى صالح. 2 ج. دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1977.

محسن، مصطفى. «في سوسيولوجيا الخطاب المدرسي: بحث في الدلالة الاجتماعية للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، مساهمة في سوسيولوجيا التربية والثقافة». إشراف محمد جسوس. أطروحة دكتوراه سلك ثالث في علم الاجتماع. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط، 20/12/1990.

______. **المعرفة والمؤسسة: مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب.** بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1993.

محفوظ، محمد. **الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل**. بيروت/الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1999.

محمود، زكي نجيب. **تجديد الفكر العربي**. بيروت: دار الشروق، 1971.

المراق، عبد الكريم. **تدريس الفلسفة: وثائق الملتقى القومي المنظم بتونس يومي 15-16 نوفمبر 1985**. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1989.

______. «تاريخية برامج تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في تونس منذ سنة 1948 إلى سنة 1985». **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**. العدد 32-33 (2003).

______. «تقويم تعريب الفلسفة من 1970-1981». **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية**. العدد 32-33 (2003).

______، رضا بن رجب وتوفيق الشريف. **تدريس الفلسفة باللغة العربية في تونس** (1948-1981). سلسلة الدراسات الفلسفية. تونس: المعهد القومي لعلوم التربية، 1982.

المرزوقي، أبو يعرب. «كيف نفهم تعثر الإبداع في الفلسفة العربية؟». ورقة مقدمة في مؤتمر الفلسفة في الفكر الإسلامي: قراءة معرفية ومنهجية. نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن بالتعاون مع الجامعة الأردنية ووزارة الثقافة الأردنية. عمان، 29-30 تشرين الأول/أكتوبر 2000.

______ وطيب تيزيني. **آفاق فلسفة عربية معاصرة**. حوارات لقرن جديد. دمشق: دار الفكر؛ بيروت: دار الفكر المعاصر، 2001.

مزالي، محمد. «أزمة الفلسفة». **الفكر**. السنة 20، العدد 7 (نيسان/أبريل 1975).

ميزونوف، جان. **علم النفس الاجتماعي**. تعريب هالة شبؤون. زدني علمًا. ط 3. بيروت: عويدات للنشر والطباعة، 1999.

النجار، خالد. «ملف خاص بتعريب الفلسفة». مجلة **الحياة الثقافية** (تونس). العدد 9 (أيلول/سبتمبر - تشرين الأول/أكتوبر 1976).

نصار، ناصيف. **الفلسفة في معركة الأيديولوجية: أطروحات في تحليل الأيديولوجيات وتحرير الفلسفة من هيمنتها**. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1980.

______. **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطنًا؟**. ط 2. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 2000.

______. «حول غياب الحوار الفلسفي في ثقافتنا.» **منتدى العربي**. العدد 550 (2004). في: http://www.mis-info.org/culture-philosophie.php

الهرماسي، عبد الباقي وآخرون. **الدين في المجتمع العربي**. الجمعية العربية لعلم الاجتماع. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1990.

الهيتي، فوزي حامد. **إشكالية الفلسفة في الفكر العربي الإسلامي: ابن رشد نموذجاً**. فلسفة الدين والكلام الجديد. بغداد: مركز دراسات فلسفة الدين؛ بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.

وقيدي، محمد. **جرأة الموقف الفلسفي**. الدار البيضاء/بيروت: دار أفريقيا الشرق، 1999.

وناس، المنصف. **الشخصية التونسية: محاولة في فهم الشخصية العربية**. سلسلة الكوثر. تونس: الدار المتوسطية للنشر، 2011.

وهبة، نادر ووائل كشك. **تحليل الخطاب البيداغوجي وأنماط التفاعل في المدرسة الفلسطينية: محاولة إثنوغرافية لفهم تشكل المعاني (إنجليزي – عربي)**. تدقيق عبد الرحمن أبو شمالة. سلسلة أوراق بحثية/مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان، 2006.

يفوت، سالم. **المناحي الجديدة للفكر الفلسفي المعاصر**. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر؛ مكتبة التنوير، 1999.

يونغ، كارل غوستاف. **جدليّة الأنا واللاّوعي**. ترجمة نبيل محسن. اللاذقيّة: دار الحوار، 1997.

2 – الاجنبية

Abric, Jean-Claude. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Collectif: Questions de société. Paris: Erès, 2003.

_______. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, 2011.

Anadon, Marta & Lorraine Savoie-Zajc. «L'Analyse qualitative des données.» *Association pour la recherche qualitative*. vol. 28, no. 1 (2009).

_______ & François Guillemette. «La Recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?.» *Association pour la recherche qualitative*. hors-série, no. 5 (2007).

Apple, Michael W. *Education and Power*. Routledge Education Classic Edition. NewYork: Routledge Falmer, 1995.

_______. *Cultural Politics and Education*. New York/London: Teachers College Press, Colombia University, 1996.

_______. *Ideology and Curriculum*. 3rd ed. New York/London: Routledge Falmer, 2004.

Ardoino, Jacques. *Education et politique aux regards de la pensée complexe*. Universidade de Lisboa. communication au II Congresso International. Lisboa (septembre 1998). Consulté le 17/10/2011. at: http://www.barbier-rd.nom.fr/ardoinocomplexite.htm

Arino, Martine. *La Subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan, 2007.

Attolodé, Louis Roi Boniface. «Obstacles institutionnels et culturels de l'enseignement de la philosophie au Sénégal:

Rapport du séminaire-atelier portant reforme de l'enseignement de la philosophie (Dakar, 9-11 Août 2004) sous la direction de l'inspection générale de l'éducation.» Ministère de l'éducation du Sénégal. 2006. at: https://www.google.tn/#q=ATTOLOD%C3%89%2C++Obstacles+institutionnels+et+culturels+de+l%27enseignement+

Audi, Robert. *Epistemology*: *A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group, 1998.

Bahloul, Mourad. «Pour une pédagogie différenciée dans l'école tunisienne, penser l'éducation.» *Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*. no. 4 (1997).

_______. «De l'obstacle à l'objectif-obstacle.» dans: A. Chabchoub (dir.). *Obstacles à l'apprentissage des sciences*. Tunis: Publications de l'association tunisienne des recherches didactiques, 1998.

_______. «Rapport au savoir et culture d'origine.» dans: A. Chabchoub (dir.). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*: *Actes du colloque organisé par la faculté des sciences de Sfax*, *Association tunisienne des recherches didactiques*. Tunis: l'École National des Ingénieurs de Sfax (ENIS), 2000.

_______. *Pour une anthropologie de l'apprentissage*: *Étude sur le rapport sujet-savoir*. Sfax: Med Ali Hammi, 2001.

_______. «Méthodes et idées pédagogiques.» dans: J. Houssaye (dir.). *Les Méthodes pédagogiques*: *Patrimoine éducatif*. Sfax: Presses universitaire de Rouen et du Havre, 2002.

_______. *La Pédagogie de la différence*: *L'Exemple de l'école tunisienne*. Collectif éducation (Sfax, Tunisia). Sfax: Med Ali editions, 2003.

Baron, G-L (dir.). «Discipline: science de l'éducation.» Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'ENS de Cachan. 2 Novembre, 2001.

Barry, Alpha Ousmane. «Les Bases théoriques en analyse du discours.» *Chaire de recherche du Canada en Mondialisation*, *Citoyenneté et Démocratie* (2002). Consulté le 12/10/2000. at: http://www.chaire-mcd.ca/

Bataille, Michel. «Un Noyau peut-il ne pas être central.» dans: Willem Doise et Catherine Garnier (eds.). *Les Représentations sociales*, *balisage du domaine d'études*. Montréal: Editions Nouvelles, 2002.

Begout, B. «Un Air de famille.» *Magazine littéraire*. no. 403 (Novembre 2001).

Benveniste, Emile. *Problèmes de linguistique générale Tome 1*. Collection bibliothèque des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966.

Bernard, Paul, Henri Ey & Charles Brisset. *Manuel de psychiatrie*. Hors collection. 6ème ed. Paris: Elsevier Masson, 1989.

Bernstein, Basil. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Class Codes and Control 4. London: Routledge, 1990.

_______. *Pedagogy*, *Symbolic Control and Identity*: *Theory*, *Research*, *Critique*. Critical Perspectives on Literacy and Education. London/Washington: Taylor and Francis, 1996.

Blanton, William E., Melanie W. Greene & Michael Cole. «Computer Mediation for Learning and Play.» *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. vol. 43, no. 3 (1999). at: https://www.learntechlib.org/p/87952/

Blumer, Herbert. *Symbolic Interactionism*: *Perspective and Method*. New Jersy: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969.

Bonardi, Christine. «Représentations sociales et mémoire: De la dynamique aux structures premières.» *Connexions*. no. 80 (2003/2). at: https://www.cairn.info/revue-connexions-2003-2-page-43.htm

_______ & Nicolas Roussiau. *Les Représentations sociales*. Les Topos. Paris: Dunod, 1999.

Borutti, Silvana. *Théorie et interprétation*: *Pour une épistémologie des sciences humaines*. Sciences humaines. Paris: Payot Lausanne, 2001.

Boudon, Raymond, Alban Bouvier & François Chazel. *Cognition et sciences sociales*: *La Dimension cognitive dans l'analyse sociologique*. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

Bouhdiba, Abdelwahab. «L'Arabisation de la philosophie.» *Rue Descartes*. no. 61 (2008/3). at: https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-78.htm

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. *La Reproduction*: *Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

Boyer, Henri [et al.]. *Stéréotypage*, *stéréotypes*: *Fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007.

Braudel, Fernand. *Grammaire des civilisations*. Paris: Arthaud; Flammarion, 1987.

Breuvart, Jean-Marie. *Que cachent nos émotions?*. Paris: L'Harmattan, 2007.

Bruner, Jerome Seymour. *Car la culture donne forme à l'esprit*: *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Yves Bonin (trad.). Celine Lorcher (ed.). Correction Gerard Tassi. Psychologie. Paris: Eshel, 1997.

_______. *L'Éducation*, *entrée dans la culture*: *Les Problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Yves Bonin (trad.). Psychologie. Paris: Retz, 1996.

Cannon, Walter B. «The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory.» *The American Journal of Psychology*. vol. 39, no. 1/4 (University of Illinois Press, Dec 1927). at: https://www.jstor.org/stable/1415404

Caradec, Vincent. «Vieillissement et usage des technologies: Une perspective identitaire et relationnelle.» *Réseaux*. no. 96 (1999/5).

Chabchoub, A. «Représentations et conditions de production de représentations.» Thèse de doctorat d'état. Université René Descartes. Paris, 1984.

Channouf, Ahmed. *Les Influences inconscientes*: *De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Hors collection. Paris: Armand Colin, 2004.

Charlot, Bernard. *Du Rapport au savoir*: *Élément pour une théorie*. Lucette Colin (dir.). Paris: Anthropos, Economica, 1997.

Churchland, Paul M. *Le Cerveau*: *Moteur de la raison*, *siège de l'âme*. Emploi formation. Bruxelles: De Boeck Superieur, 1999.

Cicourel, Aaron V. *La Sociologie cognitive*. Jeffrey et Martine Olson (trads.). Paris: Presses universitaires de France, 1979.

Cole, Michael. «A Conception of Culture for a Communication Theory of Mind.» in: D. R. Vocate (ed.). *Intrapersonal Communication*: *Different Voices*, *Different Minds*. New Jersey: Erlbaum, 1994.

_______. «Cultural-Historical Psychology: A Meso-Genetic Approach.» in: Laura Martin, Katherine Nelson & Ethel Tobach (eds.). *Sociocultural Psychology*: *Theory and Practice of Doing and Knowing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_______, Sheila R. Cole & Cynthia Lightfoot. *The Development of Children*. New York: Scientific American Books, 1989.

Corcuff, P. *Les Nouvelles sociologies* (*entre le collectif et l'individuel*). 2ème éd. Paris: Armand Colin, 2007.

Cosnefroy, Laurent. «Le Rôle des émotions dans le fonctionnement intellectuel: Conférence de Laurent Cosnefoy lors des rencontres autour de la gestion mentale organisées par IF Belgique à Wégimont, les 4 et 5 Novembre 1999.» *La Feuille*. no. 2 (2001). at: www.ifbelgique.be/site/images/stories/fichiers/.../l_cosnefroy_affectif.pdf

Côté, P. & M. Picard. «Représentations de l'environnement et de l'agir dans l'environnement chez des élèves du primaire des Îles-de-la-Madeleine, Québec, Canada.» *Vertigo* - la revue électronique en sciences de l'environnement [En ligne]. vol. 4, no. 2 (Octobre 2003). 02/10/2008. at: http://vertigo.revues.org/4513; DOI: 10.4000/vertigo.4513

Coulon, Alain. *Ethnométhodologie et éducation*. Éducation et formation/L'Éducateur. Paris: Presses universitaires de France, 1993.

Courbet, Didier. «Les Applications des sciences humaines à la publicité: De la psychanalyse à la socio-cognition implicite et au neuromarketing.» *Humanisme et Entreprise*. no. 276 (Avril 2006). at: https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00078368/document

Damasio, Antonio R. «Les Émotions, sources de la conscience.» Propos recueillis par Gaetane Chapelle. *Sciences humaines*. no. 119 (Mensuel-Août/Septembre, 2001).

_______. *Le Sentiment même de soi*: *Corps*, *émotions*, *conscience*. Claire Larsonn et Claudine Tiercelin (trads.). Paris: Odile Jacob, 2002.

_______. *Spinoza avait raison*: *Joie et tristesse*, *le cerveau des émotions*. Jean-Luc Fidel (trad.). Collection Poch Odile Jacob. Paris: Odile Jacob, 2005.

_______. *L'Erreur de Descartes*: *La Raison des émotions*. Marcel Blanc (trad.). Paris: Odile Jacob, 2010.

Darwin, Charles. *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Petite Bibliothèque. Paris: Payot et Rivages, 2001.

Delacour, Jean. *Conscience et cerveau*, *La Nouvelle frontière des neurosciences*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Depover, Ch. & B. Nöel. *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs*: *Modèles*, *pratiques et contextes*. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

Develay, Michel. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*: *Une Encyclopédie pour aujourd'hui*. Pédagogies. Paris: ESF, 1995.

Dilthey, W. *Le Monde de l'esprit*. M. Remy (trad.). 2 vols. Paris: Aubier, 1947.

Doise, W. «Cognition et représentations sociale: l'approche génétique.» dans: D. Jodelet (ed.). *Les Représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

Dortier, Jean-François. *Le Dictionnaire des sciences humaines*. Encyclopédique. Paris: Sciences humaines éditions, 2004.

Dosse, François. *Le Pari biographique*: *Écrire une vie*. Paris: La Découverte, 2005.

Droit, Roger-Pol. *Philosophie et démocratie dans le monde*. Federico Mayor (pref.). une enquête de l'Unesco/Inedit, 1995.

Drot-Delange, B. «Outils de communication électronique et disciplines scolaires: quelle(s) rationalité(s) d'usage? Le Cas de trois disciplines scolaires du second degré en France: La technologie du collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée.» Thèse de doctorat école normale supérieure de Cachan - ENS. Cachan, 2001.

Duranti, Alessandro & Charles Goodwin. *Rethinking Context*: *Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Ekman, Paul. «Moods, Emotions and Traits.» in: Paul Ekman & Richard J. Davidson (eds.). *The Nature of Emotion*: *Fundamental Questions*. Series in Affective Science. New York: Oxford University Press, 1994.

Ellsworth, Phoebe C. & Klaus R. Scherer. «Appraisal Processes in Emotion.» in: Richard J. Davidson, H. Hill Goldsmith & Klaus R. Scherer (eds.). *Handbook of Affective Sciences*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2003.

Forgas, Joseph P. *Feeling and Thinking*: *The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press/Maison des sciences de l'homme, 2000.

Fornel, Michel & Jean Leon. «L'Analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle.» *Histoire épistémologie langage*. Tome 22 (fascicule 1 2000). at: DOI.10.3406/hel.2000.2770; http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_2000_num_22_1_2770

Fourez, Gerard, Alain Maingain & Barbara Dufour. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Perspectives en Education et Formation. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

Freire, Paulo. *Pédagogie des opprimés Suivi de*: *Conscientisation et révolution*. Petite Collection Maspero. Paris: Maspero, 1974.

Garnier, C. & W. Doise (dir.). *Les Représentations sociales balisage du domaine d'études*. Canada: Editions Nouvelle, 2002.

Gawronski, Bertram & B. Keith Payne. *Handbook of Implicit Social Cognition*: *Measurement*, *Theory*, *and Applications*. New York: The Guilford Press, 2010.

Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*: *Selected Essays*. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1973.

Gilly, Michel. *Maître-élève*: *Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F., 1980.

Giolitto, Pierre & Maryse Clary. *Profession enseignant*: *Eduquer à l'environnement*. Paris: Hachette Education, 1994.

Glenn, S. «Emotions et décisions violentes: Le cas madourais». dans: A. Kiss (ed.). *Les Émotions*: *Asie-Europe*. Paris: L'Harmattan, 2001.

Godefroi, J. *Psychologie science humaine et science cognitive*. 2ème éd. Bruxelles: De Boeck, 2007.

Godin, Christine. *Dictionnaire de philosophie*. Sciences humaines. Paris: Fayard/Editions du temps, 2004.

Goffman, Erving. *Les Cadres de l'expérience*. Le Sens commun. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

Gonzalez-Rey, Fernando. «Subjectivité sociale, sujet et représentations sociales.» *Connexions*. no. 89 (2008/1). at:

www.cairn.info/revue-connexions-2008-1-page-107.htm

Goucha, Mofida. *La Philosophie une école de la liberté*. *Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher*: *Etat des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: Unesco, 2007.

Grawitz, Madleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1967.

Grice, H. Paul. «Logique et conversation.» *Communications*. no. 30 (1979).

Grossen, Michèle. *L'Intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg) Suisse: Editions Delval, 1988.

_______, Marie-Jeanne Liengme Bessire & Anne-Nelly Perret-Clermont. «Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives.» dans: M. Grossen, & B. Py (eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (Berne: Peter Lang, 1997).

Guimelli, Christian & Michel-Louis Rouquette. «Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales.» *Bulletin de psychologie*. Numéro spécial «Nouvelles voies en psychologie sociale.» vol. 45, no. 405 (1992).

Halbwachs, Maurice. *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Les Travaux de l'année sociologique. Paris: Librairie Félix Alcan, 1925.

_______. *La Mémoire collective*. Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris: Presses universitaires de France, 1950.

Hass, Valerie & Denise Jodelet. «La Mémoire, ses aspects sociaux et collectifs.» dans: N. Roussiau (ed.). *Psychologie sociale* (Paris, 2000).

Heritage, John. *Garfinkel and Ethnomethodology*. vol. 4. Cambridge: Polity Press in Association with Blackwell Publishers, 1984.

Herzlich, C. «La Représentation sociale.» dans: Serge Moscovici (ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Librairie Larousse, 1972.

Hochschild, A. R. «Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale.» *Travailler*. vol. 9, no. 1 (2003). at: www.ca irn.info/revue-travailler-2003-1-page-19. htm; DOI: 10.3917/trav.009.0019

Houdé, Olivier [et al.]. *Vocabulaire de sciences cognitives*. Quadrige. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

Husserl, Edmund. *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gerard Granel (trad.). Paris: Gallimard, 1976.

Izard, Carroll E. *The Face of Emotion*. Century Psychology Series. New York: Appleton-Century Crofts, 1971.

_______. *Patterns of Emotions*: *A New Analysis of Anxiety and Depression*. San Diego: Academic Press, 1972.

_______. *Human Emotions*. Emotions, Personality and Psychotherapy. New York: Plenum Press, 1977.

_______. «Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations.» *Psychological Review*. vol. 99, no. 3 (1902).

James, W. «*La Théorie de l'émotion*.» *L'année psychologique*. vol. 9. no. 1 (1902).

Jodelet, D. «Les Représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire.» *Sciences humaines*. no. 27 (avril, 1993).

Jones, T. S. & A. Bodtker. «Mediating with Heart in Mind: Addressing Emotion in Mediation Practice.» *Negotiation Journal*. vol. 17, no. 3 (2001).

Judith, B. *Cognitive Therapy*: *Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press, 1995.

Jung, C. G. *Les Racines de la conscience*. Paris: Buchet-Chastel, 1971.

Kerbrat-Orecchiono, Catherine. *Les Interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin, 1990.

_______. «Texte et contexte.» *Scolia*. no. 6 (1996).

_______. *Le Discours en interaction*. Collection U: Lettres Linguistique. Paris: Armand Colin, 2005.

Ketele, Jean-Marie de & Xavier Roegiers. *Méthodologie du recueil d'informations*: *Fondements des méthodes d'observation*, *de questionnaire*, *d'interview et d'étude de documents*. Methodes en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck, 1993.

Kleiber, G. «Contexte, interprétation et mémoire: Approche standard vs. approche cognitive.» *Langue française*. no. 103 (1994). at: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_103_1_5722

Kleinginna (jr), P. & A-M. Kleinginna. «A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual

Definition.» *Motivation and Emotion*. no. 5 (1981). at: DOI:10.1007/BF00992553

Kolb, W. *Cerveau et comportement*. Neurosciences & Cognition. Bruxelles: De Boeck Superieur, 2002.

Kourilsky, F. (dir.). *Ingénierie de l'interdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan, 2002.

Kuhn, Thomas S. *La Structure des révolutions scientifiques*. Champs sciences. Paris: Flammarion, 1999.

La Cour, Philippe. «Les Sciences cognitives.» *Labyrinthe*. vol. 20, no. 1 (2005).

Lafortune, Louise [et al.]. *Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle*. Canada: Presses de l'université du Québec, 2005.

Lahlou, Saadi. «Cuisinons la représentation sociale.» dans: C. Fischler (dir.). *Pensée magique et alimentation aujourd'hui*. Les Cahiers de l'Ocha 5. Paris, 1996.

Lalanne, Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. François Dagognet (pref.). Collection pratiques et enjeux pédagogiques. 2ème éd. Paris: ESF, 2004.

Landsheere, G. de. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1979.

Laoureux, Sebastien. «Du Pratique au théorique: La Sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique.» *Bulletin d'Analyse phénoménologique*. vol. 4, no. 3: Théorie et pratique (Actes n°1) (2008). at: http://popups.ulg.ac.be/bap/document.php?id=208

Lazarus, R. S. *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw-Hill, 1966.

Launay, M. *Psychologie cognitive*: *Les savoirs de nombreux exemples concrets les méthodes*. HU Psycho. Paris: Hachette Superieur, 2004.

Le Moigne, Jean-Louis. «Note en cours sur l'épistémologie de la modélisation.» Programme *MCX Metal & Energy* (2002). at: http://www.mcx.org

_______. *Le Constructivisme*. Tome 1. *Les Enracinements*. Collection ingenium. Paris: L'Harmattan, 2002.

_______. *Les Épistémologies constructivistes*. Que sais-je? no. 2969. 3ème éd. mise à jour; Nouvelle Édition. Paris: Presses universitaires de France, 2007.

Lewis, M., J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett. *Handbook of Emotions*. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2008. at: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Lipman, Matthew. *À l'école de la pensée*, *Enseigner une pensée holistique*. Nicole Decostre (trad.). Marcel Voisin (pref.). Pédagogies en développement. 2ème éd. Bruxelles: De Boeck Université, 2006.

Madkour, I. «L'Enseignement de la philosophie en Egypte.» *L'Enseignement de la philosophie*. une enquête internationale de l'Unesco, 1953.

Magali, Uhl. *Subjectivité et sciences humaines*, *essai de métasociologie*. Prétentaine. Paris: Beauchesne, 2005.

Maingain, A., B. Dufour & G. Fourez (dir.). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

Maingueneau, D. *L'Énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette, 1994.

Markova, Ivana. «Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Diaological Perspective.» *Culture and Psychology*. no. 6 (2000).

Marsden, D. «Pour un individualisme méthodologique à composante sociale et à rationalité limitée». *Sociologie et sociétés*. vol. 34, no. 1 (2002).

Masmoudi, S. & A. Naceur. *Cognition*, *émotion & motivation*: *Intégrer… Mieux expliquer la performance*. Tunis: Editions du CNIPRE, 2008.

Masseau, D. *Les Ennemis des philosophes*: *L'Antiphilosophie au temps des Lumières*. Paris: Albin Michel, 2000.

Mauss, Iriss B., Crystal Reeck & James J. Gross. «Automatic Emotion Regulation During an Anger Provocation.» *Journal of Experimental Social Psychology*. vol. 43 (5) (Septembre 2007). at: DOI: 10.1016/j.jesp.2006.07.003

Mead, Margaret. *Mœurs et sexualité en Océanie*. Georges Chevassus (trad.). Terre humanie. Paris: Plon, 1982.

Mediouni, Moez. «Les Philosophes de Carthage.» *Rue Descartes*. no. 61 (2008/3). at: https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-10.htm

Mehan, Hugh. «Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies.» *The Sociology of Education*. vol. 65 (January, 1992).

Mesure, S. & P. Savidan. *Le Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France, 2006.

Meyor, C. *L'Affectivité en éducation*: *Pour une pensée de la sensibilité*. Les Presses de l'université Laval, 2002.

Middeleton, D. & D. Edwards (eds.). *Collective Remembering*. London: Newbury Park; New Delhi: Sage, 1990.

Miskiewicz, W. «Dilthey et la difficile recherche d'une autre objectivité.» *Intellectica*. vol. 26-27. no. 1-2 (1998).

Moore, M. H. «L'Enseignement de la philosophie aux Etats-Unies d'Amérique, Tableau d'ensemble.» *L'Enseignement de la philosophie*, *une enquête internationale de l'Unesco*. 1953.

Mondada, Lorenza. «Variations sur le contexte en linguistique.» *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*. no. 11/2 (1998).

_______. «La Construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences.» *Revue suisse de sociologie*. no. 26/3 (2000).

Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Points. Paris: Seuil, 1990.

_______ & Jean-Louis Le Moigne. *L'Intelligence de la complexité*. Paris: L'Harmattan, 2010.

Moro, M. «La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotskien.» *Revue suisse des sciences de l'éducation*. vol. 23, no. 3 (2001).

Moscovici, Serge. *La Psychanalyse*, *son image et son public*: *Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France, 1961; édition refondue, 1976.

_______ & G. Vignaux. «Le Concept de Thêmata». dans: Ch. Guimilli (ed.). *Structures et transformation des représentations sociales*. Textes de base en sciences sociales. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.

_______ & Ivana Markova. «Ideas and their Development: A Dialogue Between Serge Moscovici and Ivana Markova.» in: Serge Moscovici. *Social Representations*: *Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press, 2000.

_______. «Pensée stigmatique et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale.» dans: C. Garnier (ed.). *Les Formes de la pensée sociale*. Paris: Presses universitaires de France, 2002.

Mouloud, N. «Modèle.» *Encyclopaedia Universalis* (Relie, 1981).

Mukungu, M. *Vocabulaire de la complexité*. Paris: L'Harmattan, 2007.

Mulkay, F. *Les Représentations sociales*: *Étudier le social dans l'individu*. (Notes de cours). 26 Avril 2006.

Negura, Lilian. «L'Analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales.» *Sociologies Théories et Recherches* [En ligne]. 22/10/2006. at: http://sociologies.revues.org/993

Newell, Alain & Herbert Simon. *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

Nimier, J. *Les Mathes*, *le français*, *les langues…à quoi ça me sert?*. Paris: Cedric-Nathan, 1985.

Noir, M. *Le Grand guide marabout de la mémoire*. Marabou. 2003.

Nugier, Armelle. «Histoire et grands courants de recherche sur les émotions.» *Revue électronique de psychologie sociale*. no. 4 (2009). at: http://RePS.psychologie-sociale.org/

Ousmane Barry, Alpha. «Les bases théoriques en analyse du discours.» at: https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/discurso01.pdf

Parsons, Talcott. *The Social System*. New York: The Free Press, 1951.

Pettier, Jean-Charles. *Apprendre à philosopher*. Michel Tozzi (pref.). Lyon: Éditions de la chronique social, 2004.

Piaget, Jean. *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Genève: Fondation Jean Piaget, 2006.

Pietropaolo, Susana [et al.]. «The Role of Voluntary Exercise in Enriched Rearing: A Behavioral Analysis.» *Behavioral Neuroscience*. vol. 120, no. 4 (2006). at: http://dx.doi.org/10.1037/0735-7044.120.4.787

Plutchik, Robert. *Emotion*, *A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row, 1980.

_______. «Emotions: A General Psychoevolutionary Theory.» in: Klaus R. Scherer & Paul Ekman (eds.). *Approaches to Emotion*. Hillsdale, New Jersy: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1984.

Postel-Vinay, O. «Entretien avec Antonio Damasio: L'Esprit est modelé par le corps.» *La Recherche*. no. 368 (Mensuel-Octobre 2003).

Postic, Marcel. *La Relation éducative*. Revue française de pédagogie. Paris: Presses universitaires de France, 1963.

_______. *Observation et formation des enseignants*. Revue française de pédagogie. Paris: Presses universitaires de France, 1977.

Poucet, Bruno. *Enseigner la philosophie*: *Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*. Paris: CNRS Editions, 1999.

Reed, Stephan. *Cognition*, *Theory and Applications*. 4th ed. San Diego State University, 1996. at: Library of Congress Catalogin-in-Publication Data.

Robert, P. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Petit Robert, 1991.

Roegiers, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.

Rogoff, Barbara. *Apprenticeship in Thinking*: *Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press, 1990.

Rouquette, Michel-Louis. «Représentations et idéologie.» dans: Jean-Claude Deschamps & Jean-Leon Beauvois (eds.). *Des Attitudes aux attributions*: *Sur la construction sociale de la réalité*. Psychologie Sociale. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1996.

_______. *La Communication sociale*. Paris: Dunod, 1998.

_______ & Patrick Rateau. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses de l'université de Grenoble, 1998.

Ruth, Benedict. *Patterns of Culture*: *An Analysis of our Social Structure as Related to Primitive Civilization*. New York: Penguin Books, 1946.

Rutten, C. «Culture et inconscient collectif: De l'archétype au stéréotype.» *Les Cahiers psychologie politique* [En ligne]. no. 18 (Janvier 2011). at: http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1790

Sallaberry, J. C. «Le Statut de la représentation et l'articulation du niveau logique individuel et niveau logique collectif.» dans: Catherine Garnier et Willem Doise (dir.). *Les Représentations sociales*: *Balisage du domaine d'études*. Canada: Editions Nouvelles, 2002.

Sandars, D. & K. R Scherer. *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod, 2009.

Sander, David, Didier Grandjean & Klaus R. Scherer. «A Systems Approach to Appraisal Mechanisms in Emotion.» *Neural Networks*. vol. 18 (2005). at: DOI: 10.1016/j.neunet.2005.03.001

Sasseville, Michel. *La Pratique de la philosophie avec les enfants*. Matthew Lipman (pref.). Collective «Dialoguer». 3ème éd. Québec: PUL, 2009.

Sassi, Noureddine. «Représentations de l'autre et de soi par rapport à la langue maternelle et aux mathématiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire tunisien.» Pr. M. Postic (dir.). Thèse de doctorat d'état es-lettres et sciences humaines. Université de Nantes,1993.

Schegloff, Emanuel A. «In Another Context.» in: A. Dutanti & C. Goodwin. *Rethinking Context*: *Language as an Interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1992.

Scherer, Klaus R. «Les Émotions: Fonctions et composantes.» *Cahiers de psychologie cognitive*/*Current Psychology of Cognition*. no. 4 (1) (1984).

_______. «On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach.» in: Klaus R. Scherer & Paul Ekman (eds.). *Approaches to Emotion*. Hillsdale, New Jersy: Erlbaum, 1984.

_______. «What are Emotions? And How Can they be Measured?.» *Social Science Information*. vol. 44, no. 4 (2005).

_______. «The Component Process Model: A Blueprint for a Comprehensive Computational Model of Emotion.» in: Klaus R. Scherer, Tanja Banziger & Etienne Roesch (eds.). *A Blueprint for Affective Computing*: *A Sourcebook and Manual*. New York: Oxford University Press, 2010.

_______, Angela Schorr & Tom Johnston (eds.). *Appraisal Processes in Emotion*: *Theory*, *Methods*, *Research*. Series in Affected Science. New York, Oxford: Oxford University Press, 2001.

_______ & J. Sangsue. «Le Système mental en tant que composant de l'émotion.» dans: G. Kirouac (ed.). *Cognition et émotion*. Québec: Les Presses de l'université de Laval, 2004.

Schmoll, Patrick. «Production et interprétation du sens: La Notion de contexte est-elle opératoire?.» *Scolia*. no. 6 (Université des sciences humaines Strasbourg, 1996).

Schnapper, D. *La Compréhension sociologique*, *démarche de l'analyse typologique*. Quadridge. Paris: Presses universitaires de France, 2005.

Schutz, A. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan, 2000.

Siegle, G. J. *The Balanced Affective Word List Creation Program*. 1994. at: www.sci.sdsu.edu/CAL/wordlist.html.

Smith, C. A. & R. S. Lazarus. «Emotion and Adaptation.» in: L.A. Pervin (ed.). *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: Guilford, 1990.

Sperber, D. «Individualisme méthodologique et cognitivisme.» dans: R. Boudon, F. Chazel et A. Bouvier (eds.). *Cognition et sciences sociales*: *La Dimension cognitive dans l'analyse sociologique*. Paris: Presses universitaires de France, 1997.

Suchman, Lucy A. *Plans and Situated Actions*: *the Problem of Human Machine Communication*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Tannodgi, G. C. «La Notion de modèle en physique théorique.» dans: Pascal Nouvel et Jacques Toussaint (dir.). *Enquête sur le concept de modèle*. Science histoire et société. Paris: Presses universitaires de France, 2002.

Theureau, Jacques. «L'Hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française.» *Activités*. vol. 1, no. 2 (Octobre 2004). at: http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf

Tozzi, Michel. *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Sylvie Queval (pref.). Pédagogie formation. Lyon: Chronique sociale, 2006.

Triki, Fathi. «Table ronde sur l'état actuel de la philosophie en Tunisie.» *Rue Descartes*. no. 61: Philosopher en Tunisie aujourd'hui (2008/3). at: DOI. 10.3917/rdes.061.0082; https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2008-3-page-10.htm

Troadec, R. & C. Martinot. *Le Développement cognitif*, *théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Éd. Belin, 2003.

Taylor, Edward Burnett. *Primitive Culture*: *Researches into the Development of Mythology*, *Philosophy*, *Religion*, *Art*, *and Custom*. 2 vols. London: John Murray, 1974.

Unesco. *L'Enseignement de la philosophie dans la région arabe*: *High-level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy in the Arab Region*. Tunis, 2009.

Van Dijk, Teun A. «Cognitive Context Models and Discourse.» in: M. Stamenow (ed.). *Language Structure*, *Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

_______. «Context Models in Discourse Processing.» in: H. Van Ostendorpo & S. Goldman (eds.). *The Construction of Mental Representations During Reading*. London: Lawrence Erlbaum, 1999.

_______. «Text and Context of Parliamentary Debates.» in: P. Bayley (ed.). *Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse*. London: John Benjamins, 2004.

Viaud, J. «Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales.» *Connexions*. no. 80 (2003).

Vohs, K. D. & R. F. Baumeister. *Handbook of Self-Regulation Research*, *Theory*, *and Applications*. 2nd ed. New York, London: The Guilford Press, 2011.

Vygotski, L. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, 1985.

_______. _______. Paris: Editions La Dispute, 1997.

Webester-Stratton, Carolyn. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Washignton, DC: Sage Publications Ltd, 1999.

Wertsch, James V. *Voices of the Mind*: *A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

William, T. & F. Znaniecki. *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique*: *Récit de vie d'un migrant*. Chicago, 1919.

Wolcott, Harry F. *Transforming Qualitative Data*: *Description*, *Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks. Calif: Sage, 1994.

Yelnik, Catherine. «L'Entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation.» *Recherche et Formation*. no. 50

(2005).

Zajonc, R. B. «Thinking and Feeling: Preferences Need No Inferences.» *American Psychologist*. vol. 35 (1980). at: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151

_______. «On the Primacy of Affect.» *American Psychologist*. vol. 39, no. 2 (February 1984).